

#### **IV. DISCUSIÓN**

Los resultados presentados en esta investigación muestran que la correlación entre el estado de fluidez y la comprensión lectora es significativa sólo en ciertos grupos. Esto, si bien no contradice los hallazgos de Brinthaup y Shin (2001) acerca de estas dos variables, tampoco corrobora sus resultados debido a que las correlaciones encontradas no fueron significativas para todos los grupos.

Las correlaciones no fueron consistentes ni respecto al tipo de lectura ni respecto al género, esto sugiere que puede haber en la investigación una serie de errores metodológicos o teóricos que no permitan conocer de manera generalizada la correlación existente entre estas dos variables. O bien que esto se deba a una diferencia de género estrechamente relacionada con el tipo de texto leído.

Según los resultados, para los hombres la correlación fue significativa en la lectura 1, cuando el tipo de texto leído fue científico; mientras que en el caso de las mujeres la correlación fue significativa en la lectura 2, cuando leyeron un cuento popular. Es lógico inferir entonces que la correlación entre el estado de fluidez y la comprensión lectora pueda depender de la relación entre el género del participante y el texto leído, relación que podría estar influenciada por las diferencias en la preferencia por ciertos tipos de lecturas entre hombres y mujeres. Los resultados muestran que efectivamente existen diferencias en las preferencias por algunos textos dependiendo del género del participante, ya que los hombres mencionaron con mayor frecuencia que las mujeres los textos de tipo científico como lecturas de su preferencia, y lo opuesto para los cuentos e historias y los textos de tipo literario.

Sin embargo, es difícil determinar si esto está relacionado con las diferencias en las correlaciones entre los grupos. Si este es el caso, una posible explicación, es que los estudiantes que están familiarizados con cierto tipo de lectura estén capacitados para evaluar su desempeño de manera más real que los que no están acostumbrados.

Como se vio en los resultados, las incongruencias o errores presentados en la autoevaluación de su desempeño en relación a la comprensión lectora, al parecer si influyen en la correlación de estas dos variables; ya que mientras las correlaciones no fueron significativas en ninguno de los 4 grupos en los cuales se presentaron errores en la autoevaluación; en 3 de los 4 grupos sin errores si lo fueron.

Probablemente esto se deba a que cuando no existe una congruencia entre la percepción de su desempeño y el desempeño real, los estudiantes piensen que entienden lo que leen cuando en realidad no lo comprenden en su totalidad, así el mal funcionamiento de los mecanismos metacognitivos impide detectar las deficiencias en la comprensión que idealmente permitiría utilizar estrategias para mejorarla, Baker y Brown (1984) y Mateos (1995) mencionan que una falla en el monitoreo de las actividades cognitivas, puede conducir a serios problemas en la comprensión lectora, ya que impide tomar acciones correctivas para mejorar la comprensión, y que los lectores pobres se caracterizan por ser deficientes respecto de estas habilidades y estrategias.

Al parecer algunos estudiantes perciben que sus habilidades son suficientes para comprender la lectura en su totalidad aunque en realidad no sea el caso y esto

es lo que permite que el estudiante, a pesar de tener una baja puntuación en el TCLP, puntúe alto en la EEF. La teoría de Csikszentmihalyi hace hincapié en este punto, ya que no es la habilidad puesta de manera objetiva la determinante para que se presente el estado de fluidez, sino que es la percepción que el sujeto tenga de esta habilidad lo que determina la presencia de este estado.

La lectura es una de tantas actividades en las cuales la retroalimentación a pesar de tener la posibilidad de ser constante e inmediata puede dar información totalmente irreal a la persona acerca de su desempeño, ello debido a que en la lectura la retroalimentación es totalmente subjetiva en comparación con otras actividades en las que la retroalimentación en su mayor parte es objetiva; tal es el caso de un basketballista que puede saber con facilidad si la pelota pudo ser encestanda en la canasta o no.

Pero como pudo observarse, esta subjetividad en la retroalimentación no es de ninguna manera un impedimento para que la persona entre en el estado de fluidez, de manera que si percibe que es capaz de comprender la lectura independientemente de su capacidad real, es muy probable que el estado de fluidez se presente. Esto en cierta manera coincide con las observaciones Baker y Brown (1980), acerca de que los lectores que no comprenden efectivamente las lecturas pueden tener las mismas emociones que los lectores que entienden correctamente.

Antes de continuar con un segundo punto de esta discusión acerca de las correlaciones entre el TCLP y los factores de la EEF; es importante primero hacer ciertas observaciones acerca de cómo fueron reagrupados los factores de la escala con el análisis realizado, ya que si bien coincidieron en su mayoría con los factores

originales postulados por Jackson y Marsh (1996) hubo dos factores reagrupados en uno solo: concentración en la tarea y sensación de control. Los pesos factoriales más fuertes en este nuevo factor fueron los referentes a la concentración, por lo que puede decirse que este factor se refiere primordialmente a la focalización de la atención, pero parece ser que cuando esta focalización ocurre, se relaciona estrechamente con una sensación de control. Puede ser que esta fusión de sensaciones se deba a la naturaleza de la actividad a la que fueron sometidos los participantes; lo que hace pensar que las diferencias con los factores de Jackson y Marsh se deban a que éstos aplicaron la escala después de actividades de tipo físico como los deportes y no de tipo intelectual. Así, puede ser que en las actividades físicas la sensación de control esté relacionada en parte con factores como fuerza o velocidad que no tienen relación directa con la atención, no así en las de tipo intelectual.

Por otro lado, la sensación de control parece ser una sensación que no ocurre por sí misma, sino que es el resultado de la percepción del equilibrio que existe entre los desafíos y las habilidades y la percepción de la concentración lograda, ya que los reactivos relacionados a la sensación de control tienen pesos factoriales en estas dos dimensiones. De esta manera, cuando una persona siente que sus habilidades son suficientes para comprender la lectura y logra concentrarse, la sensación de control ocurre y por lo tanto parece ser dependiente de estas dimensiones.

Curiosamente, los resultados de las correlaciones entre los factores o dimensiones de la EEF y la comprensión lectora, muestran que de las 3

dimensiones de la EEF que presentaron correlaciones significativas con la comprensión lectora, la dimensión que mejor correlacionó fue la de Concentración y sensación de control, que además fue la única constante en los dos grupos en que las correlaciones fueron significativas. Esto puede implicar que la dimensión con la cual se relaciona directamente la comprensión lectora es la concentración y la sensación de control. Este es ciertamente un resultado lógico y bien conocido por los investigadores como Gagné que afirma que la atención es indispensable para que se dé el aprendizaje (Gagné, 1985).

Sin embargo, estos resultados forzan la pregunta acerca de qué tanto la correlación entre la comprensión y el estado de fluidez, en los casos en que fue significativa, depende no del estado en sí mismo sino de la concentración en la lectura. En realidad, esta es una pregunta difícil de responder. Un intento de respuesta es que la correlación puede ser independiente de la concentración, debido a que en un grupo también fueron significativas las correlaciones con otros 2 factores, a saber, Metas claras y Retroalimentación no ambigua, que también son dimensiones importantes del estado de fluidez.

Pero retomando la teoría de Mihaly, el factor más importante, por ser la definición operacional del estado de fluidez, es el equilibrio que existe entre desafíos y habilidades; el cual no correlacionó significativamente en ninguno de los grupos. Así, una segunda respuesta es que la correlación cuando es significativa aunque no dependa totalmente de la concentración, no corresponde precisamente al estado de fluidez, sino a ciertas dimensiones de éste que bien pueden estar presentes en otros estados psicológicos.

Sin embargo, es difícil concluir sobre esta cuestión, debido a que los puntajes totales de la escala son representativos de todos los factores; ya que si bien el factor concentración en la tarea y sensación de control tiene una correlación ligeramente más alta que los otros factores con el puntaje total, los demás factores exceptuando la transformación del tiempo y la pérdida de conciencia en sí mismo, tienen una correlación elevada e igualmente significativa con los puntajes totales de la EEF.

El que las correlaciones con los factores Metas claras y Retroalimentación no ambigua fueran significativas en el grupo de hombres y no en el de mujeres parece implicar que el género masculino piensa más en función de metas y retroalimentación en comparación con el femenino; una segunda opción, es que nuevamente existe la posibilidad de que halla errores metodológicos que estén ejerciendo una influencia importante en estos resultados; esto, debido a que no se sabe si las dos lecturas evaluarían de la misma manera al mismo sujeto y por ende estén evaluando exactamente lo mismo.

O simplemente se deba precisamente a las diferencias entre las lecturas y no a las diferencias de género, o en su defecto a ambos en conjunto.

Si este es el caso, parece ser que las diferencias en las correlaciones entre la comprensión y el factor retroalimentación no ambigua respecto del tipo de lecturas, radiquen en que la lectura 1 requiere de un monitoreo mucho más efectivo, ya que esta lectura puede ser más fácilmente malinterpretada en comparación con la lectura 2, sobretodo en la parte en donde tiene que interpretarse el diagrama (Ver apéndice C1), en cambio la lectura 2 puede ser más fácilmente malinterpretada no

la lectura en sí misma, sino el mensaje del autor, del cual no se realizaron preguntas en la evaluación.

Por su parte, con respecto del factor Metas claras, es posible que las diferencias se deban a que un texto de tipo científico puede ser relacionado más fácilmente por los estudiantes con textos escolares en los cuales la meta claramente establecida es la comprensión, memorización, análisis, etc., que un cuento, el cuál más bien parece tener relación con lecturas que se realizan por placer, en donde la meta es el disfrute y no tanto la comprensión exhaustiva.

Los resultados de esta investigación, además de haber proporcionado datos que acerca de la relación entre la comprensión lectora y el estado de fluidez, también proporcionaron datos interesantes sobre otras variables relacionadas con estas dos fundamentales.

Un dato esperado que se confirmó con los resultados, fue que la habilidad verbal es la variable que mostró la correlación significativa más fuerte con la comprensión lectora, esto confirma los resultados de Csikszentmihalyi (1995) en otra área (Mihalyi estudió las relaciones entre calidad de la experiencia, desempeño y habilidad en el área de matemáticas) y la de Quian (2002) que encontró que tanto la profundidad como la cantidad de vocabulario eran predictivos en la comprensión de la lectura. Sin embargo, puede verse que la correlación con el razonamiento verbal es más fuerte que la de manejo de vocabulario, esto sugiere que la subprueba de vocabulario del TEA-3 en si no sea una medida de la habilidad verbal sino de la capacidad de retención, la cual, si bien juega un papel importante cuando se responden las preguntas acerca de la comprensión, puede ser que no esté tan

relacionada en la comprensión misma como lo es el razonamiento verbal, que mide la capacidad de análisis, evaluación y rechazo de hipótesis, aplicación de conocimientos previos, etc.

Por otro lado, la prueba de vocabulario no correlacionó significativamente con la puntuación en la EEF, y la prueba de razonamiento verbal sólo correlacionó significativamente en el grupo con la lectura 2, siendo esta correlación baja. Esto sugiere y corrobora lo ya antes comentado: que la habilidad verbal en sí misma no determina la presencia del estado de fluidez durante la lectura, sino que es más importante la percepción que se tenga de las habilidades para la presencia del estado de fluidez que las habilidades por sí mismas. Esto también se confirma con los resultados de la pregunta de autoevaluación de la comprensión que respondieron los participantes, ya que esta autoevaluación no tuvo una correlación tan alta ni tan significativa con el TCLP como con la EEF.

Probablemente, lo más interesante de los resultados de las intercorrelaciones que se llevaron a cabo con las variables suplementarias, fue que las puntuaciones de la EEF tuvieron correlaciones moderadas con las horas promedio a la semana dedicadas a la lectura por parte de los estudiantes. Este hallazgo complementa el encontrado por Hektner y Csikszentmihalyi (1996) en el que encontraron que adolescentes que incrementan en un periodo de tiempo la frecuencia de los estados de fluidez, también incrementan en el tiempo dedicado a trabajos escolares. Esto lleva a pensar que cuando un estudiante dedica mayor tiempo a la lectura, desarrolla una cierta habilidad para entrar en este estado, o simplemente que cuando se realiza una actividad frecuentemente, la percepción acerca de la



maestría adquirida para esa actividad aumenta. Más importante aún, es que existe la posibilidad de que el estado de fluidez esté funcionando como un reforzador para la lectura al ser un estado placentero; y así conduzca a los estudiantes a leer con mayor frecuencia como resultado de la sensación placentera después de haber permanecido en el estado de fluidez. O bien, puede ser que una tercera variable esté determinando la presencia de ambas variables, como puede ser el caso de la personalidad autotélica; esto confirmaría las diferencias que Adlai-Gail (citado por Csikszentmihalyi, 1998) encontró al estudiar adolescentes autotélicos y no autotélicos, ya que los primeros dedicaban 11 horas al estudio a la semana en comparación con 6 horas dedicadas por los segundos.

De esta manera puede postularse que el estado de fluidez o bien la personalidad autotélica (que determina la facilidad de una persona de penetrar en este estado), puedan tener una influencia indirecta sobre la comprensión lectora, el manejo de vocabulario y el razonamiento verbal a través de las horas dedicadas a la lectura; ya que estas 3 variables muestran una correlación significativa con las horas dedicadas a la lectura.

Otro resultado que confirma lo anteriormente mencionado es que la puntuación en la EEF resultó ser significativamente diferente para los estudiantes a los que les gusta leer y a los que no; así también se observó que el grupo de personas a las que les gusta leer, tienen medias significativamente más altas en el tiempo dedicado a la lectura que los del grupo a los que no les gusta leer, todo esto sugiere que una serie de variables estén estrechamente interrelacionadas y se influyan mutuamente, así mientras el gusto por la lectura puede ser influenciado por

el placer que genera el estado de fluidez, también el estado de fluidez puede estar influenciado por el gusto por la lectura, la relación entre estas dos variables es aún más clara cuando se observa la correlación que se obtuvo del nivel de agrado que representó leer la lectura y la puntuación de la EEF. Y también, dentro de todas estas interrelaciones, es factible que el gusto por la lectura y la facilidad para entrar en el estado de fluidez tengan repercusiones en las horas dedicadas a la lectura; o bien que estas horas dedicadas a la lectura, modifiquen la percepción de las habilidades que se tienen para esta actividad y produzca un aumento en el gusto por la lectura, e igualmente incremente la posibilidad de que una persona penetre en el estado de fluidez.

Otro dato interesante es precisamente la correlación encontrada entre la evaluación de qué tan interesante fue la lectura y la puntuación en la EEF; estos datos confirman los encontrados por Schiefele y Csikszentmihalyi (1995) acerca de la relación entre la calidad de la experiencia y el interés; y también los encontrados por McQuillan y Conde (1996) quienes observaron que la gran mayoría de los textos que facilitaban el estado fluidez eran los textos leídos por placer, y también que este estado ocurría con mayor frecuencia cuando los estudiantes describían como interesantes los textos escolares asignados.

Los análisis realizados a la EEF también arrojaron resultados que tienen implicaciones importantes tanto para la aplicación del instrumento en actividades de tipo intelectual como para la teoría del estado de fluidez que es conveniente discutir.

Respecto de los reactivos, al parecer la causa de que el reactivo 16 no discriminara entre los sujetos se debe a que los estudiantes contestaron la escala

en una situación en la que fueron efectivamente evaluados, y por lo tanto al contestar la pregunta acerca de que tanto les preocupaba su desempeño, aún los que puntuaron alto en la escala tuvieron problemas en olvidarse completamente de esta situación de ser evaluados.

La razón por lo que los otros 3 reactivos pertenecientes al mismo factor, sí discriminaron efectivamente es porque las preguntas hacían referencia a la preocupación de su imagen ante otros y no al desempeño.

Al agrupar los reactivos en los factores, hubo diversos reactivos que no alcanzaron pesos factoriales de .30, o reactivos que tuvieron pesos factoriales importantes en dos factores. A excepción de la sensación de control que ya fue discutida anteriormente, los reactivos que presentaron estas características sugieren que se debe a que las preguntas difieren no sólo en su expresión sino en su contenido; así por ejemplo en el factor fusión conciencia-acción, el reactivo 2 es el único reactivo del factor que sugiere que las acciones realizadas fueron no solamente automáticas sino correctas. El mismo caso sucede en el factor retroalimentación no ambigua, en el que los reactivos 4 y 13 no preguntan como los dos restantes del factor, si la persona sabía que tan bien lo estaba haciendo, sino si era claro que lo estaba haciendo bien, lo que ya implica no sólo un monitoreo sino la certeza de que la ejecución es correcta.

Por último, es relevante señalar que al igual que Jackson y Marsh (1996) se observó que el factor que mostró la correlación más débil con el puntaje total de la escala fue la transformación del tiempo, esto sugiere que es una dimensión que puede o bien presentarse sólo en ciertos casos o bien estar presente en otros

estados psicológicos. También puede ser que esta percepción alterada del tiempo se dé cuando una persona ha pasado suficientemente tiempo en el estado de fluidez y por lo tanto la percepción de la alteración del tiempo, en este caso la percepción de que el tiempo pasa más rápido, es más fácil de detectar. Y en el caso en que se enlentece, probablemente esta alteración ocurra por lapsos cortos de tiempo y sólo en determinadas personas y situaciones, lo que dificulta su presencia.

Además de este factor, también se observó una correlación un poco más baja que las demás en el factor de pérdida de la conciencia de sí mismo. Una explicación a ello, es que la edad en la que se encuentran los participantes influya en la susceptibilidad de estos acerca de las percepciones que tienen otros de ellos y también del constante deseo de mostrar que las percepciones que otros tengan de ellos mismos no importan en lo absoluto.

En esta investigación, como se mencionó al principio de la discusión, hubo una inconsistencia de los resultados obtenidos en los diferentes grupos. Además de las posibles causas ya mencionadas, existen otras que tienen relación con las deficiencias metodológicas y las limitaciones de la investigación.

Una de las limitaciones del estudio, es que no fue posible controlar en su totalidad que el mismo número de personas con habilidades superiores específicamente para la comprensión de una lectura en especial y no sólo en habilidad verbal, estuvieran presentes en la misma proporción en todos los grupos. La razón de que esto sea una limitación, es que resulta factible que las personas con una habilidad real superior al reto que representaba la comprensión de la lectura y así lo percibieron, no estuvieron en el estado de fluidez, ello debido a que

el estado de fluidez requiere de que la habilidad sea percibida como alta, pero no superior al reto, sino en equilibrio con este. De esta manera, los estudiantes con una habilidad real superior, que percibieron que el reto era inferior a sus habilidades, puntuaron alto en el TCLP pero no entraron en el estado de fluidez y, por lo tanto, puntuaron bajo en la EEF ocasionando que la correlación fuese más baja para su grupo.

Otra de las limitaciones de la investigación es que tampoco se tomó en cuenta la denominada personalidad autotélica para la formación de los grupos, que pudo haber sido determinante en las diferencias intergrupales que existieron en las correlaciones entre la comprensión lectora y el estado de fluidez. Aunque puede suponerse que al seleccionar los participantes al azar, los efectos de este tipo de variables extrañas se reducen, no existe la certeza de que efectivamente los grupos hallan sido iguales respecto de la personalidad autotélica de sus integrantes. Esta es una variable que tuvo que haberse tomado en cuenta debido a que las personalidades autotélicas tienen una mayor facilidad para entrar en el estado de fluidez en comparación con las personalidades no autotélicas (Csikszentmihalkyi, 1998).

Otra de las limitaciones es que se utilizó una adaptación del TLCP, que si bien mostró validez externa por su correlación con el factor verbal del TEA-3, se desconoce la capacidad discriminatoria del instrumento, y si las dos lecturas utilizadas son equivalentes y evaluarían de la misma manera al mismo sujeto. Y por lo tanto es difícil determinar si las inconsistencias de los resultados entre los grupos

se deben a verdaderas diferencias de género en relación al tipo de lectura o se deben al instrumento.

Por su parte aunque la traducción y adaptación de la EEF demostró ser válida y confiable en la muestra en la que se aplicó; la forma en la que se obtienen los resultados presentó dificultades para diseñar un modelo de investigación totalmente acorde con la teoría del estado de fluidez. Idealmente la escala además de proporcionar valores que permitan conocer las fluctuaciones de las personas en el estado, debería de marcar una línea divisoria entre las personas que efectivamente se encuentran en el estado y las que no lo están, a pesar de que esta línea divisoria es algo difícil de marcar debido a que evidentemente este es un tema complejo por pertenecer al campo de la subjetividad; una aproximación a esta división arrojaría resultados que permitieran no solamente discriminar entre las personas que puntúan alto y bajo, sino entre las que se encuentran en el estado y las que no.

Por lo anterior, es evidente que para mejorar esta investigación es necesario contar con un instrumento que permita diferenciar las personalidades autotéticas de las no autotéticas, así como un instrumento que permita diferenciar efectivamente las personas que se encuentran en el estado de fluidez y las que no. Y finalmente contar con un instrumento de comprensión lectora válido y confiable.

Finalmente es importante resaltar que a pesar de las dificultades para concluir sobre la relación que existe entre el estado de fluidez y la comprensión lectora, hay resultados que merecen rescatarse por ser relevantes tanto en el campo de la comprensión lectora como en el del estado de fluidez y que se

sugieren como tema de futuras investigaciones. Tal es el caso de la relación entre el tiempo dedicado a la lectura y el estado subjetivo de conciencia durante ésta, y la importancia de la subjetividad de la retroalimentación en la relación entre desempeño y los estados subjetivos de conciencia.