



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL Y
AMBIENTAL

MODELO DE EXPLICACIÓN PSICOSOCIAL DE LA CONDUCTA LECTORA EN
ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

ALEJANDRO MÚJICA SARMIENTO

TUTOR PRINCIPAL

DR. SERAFÍN JOEL MERCADO DOMÉNECH, FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTOR

DR. RODOLFO E. GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI, FES ZARAGOZA

DRA. LIZBETH ABDULIA VEGA PÉREZ, FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DRA. CARMEN YOLANDA GUEVARA BENITEZ, FES-IZTACALA

MÉXICO, D. F. FEBRERO DE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre: por el apoyo y motivación que me brindaste desde que inicie mis estudios...pero sobre todo por todo porque sin preguntarme siempre has sabido todo lo que me pasa...gracias.

A mi hermano Miguel: lo mejor de tu vida, y de la mía, aún está por venir.

A mi padre: porque sin querer me enseñaste cosas de la vida que jamás habría aprendido en ningún otro lado.

A mi hermano Roberto y mis hermanas Laura y Cecilia: por todos esos momentos...hoy lejos.

A Pris: compañera cósmica...sé que algún día te veré otra vez...en la cima.

A Edith: que tus sueños se hagan realidad...no te olvidaré.

Al Dr. Rodolfo E. Gutiérrez: con sus enseñanzas aprendí mucho...pero sin duda aprendí mucho más con su ejemplo.

Al Dr. Serafín J. Mercado: por su sabiduría y total compromiso con mi formación...es un orgullo decir que fue mi maestro.

Al Comité Tutoral: por sus valiosas aportaciones y excelentes observaciones en la consolidación de mi investigación doctoral.

A mis alumnos: porque la ciencia básica de la vida no son las matemáticas, sino la psicología.

A la lectura: porque leyendo aprendí a pensar...y el pensamiento me hizo libre.

A la UNAM: mi mayor orgullo académico haberme formado en la máxima casa de estudios.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen.....	5
Introducción.....	8
Capítulo 1. La conducta lectora.....	10
<i>Contexto en México.....</i>	10
<i>Conceptos y tipologías.....</i>	17
<i>Efectos.....</i>	21
<i>Medición.....</i>	26
<i>Adolescentes y lectura.....</i>	30
Capítulo 2. Aproximaciones teóricas.....	33
<i>Perspectiva cognitiva.....</i>	33
<i>Perspectiva psicosocial.....</i>	37
<i>Modelo tridimensional de actitudes.....</i>	37
<i>Conducta planeada.....</i>	42
<i>Autodeterminación.....</i>	50
<i>Autoeficacia.....</i>	58
<i>Capital cultural.....</i>	59
Capítulo 3. Modelo propuesto.....	66
Capítulo 4. Método.....	70
<i>Preguntas de investigación.....</i>	70
<i>Objetivo general y específicos.....</i>	70
<i>Hipótesis.....</i>	71
<i>Variables.....</i>	71
<i>Instrumentos.....</i>	73
<i>Tipo de investigación.....</i>	76
<i>Diseño de investigación.....</i>	76
<i>Participantes.....</i>	76
<i>Procedimiento.....</i>	76
<i>Análisis estadísticos.....</i>	77
Capítulo 5. Resultados.....	79
<i>Validación por jueces y piloteo de los instrumentos de medición.....</i>	79
<i>Validez de constructo y consistencia interna.....</i>	80
<i>Descripción de la muestra total.....</i>	86
<i>Escalamiento multidimensional.....</i>	89
<i>Análisis de regresión lineal.....</i>	93

<i>Análisis de correlación.....</i>	96
<i>Análisis de regresión jerárquica.....</i>	96
<i>Ecuaciones estructurales.....</i>	99
<i>Descripción de las submuestras.....</i>	106
<i>Escalamiento multidimensional para submuestras.....</i>	109
<i>Análisis de regresión lineal para las submuestras.....</i>	112
<i>Análisis de correlación para submuestras.....</i>	114
<i>Análisis de regresión jerárquica para submuestras.....</i>	115
<i>Ecuaciones estructurales para submuestras.....</i>	121
Capítulo 6. Discusión.....	132
<i>Propiedades psicométricas.....</i>	132
<i>Descripción de variables e hipótesis investigación.....</i>	133
<i>Modelo psicosocial de la conducta lectora.....</i>	138
<i>Diferencias entre submuestras.....</i>	141
Capítulo 7. Conclusiones.....	147
Referencias.....	154
Apéndices.....	164

Resumen

Existen datos que denotan bajos niveles de comportamientos lectores en todos los sectores de la población mexicana, como los estudiantes de nivel medio superior. Por la relación inherente entre la conducta lectora con aprovechamiento académico y el desarrollo social, es importante determinar variables y modelos que puedan explicar esta conducta en estudiantes de nivel medio superior. En este aspecto, los procesos cognitivos han sido abordados en el estudio de la lectura. Sin embargo, variables de corte psicosocial también han mostrado su influencia en el comportamiento lector. Se destaca en este estudio la relevancia de las segundas, pues han aportado evidencia en el estudio y la explicación de la conducta humana y de la conducta lectora. Por ello, el objetivo de este estudio fue desarrollar teóricamente y validar empíricamente un modelo psicosocial que explique la conducta lectora en estudiantes de preparatoria, teniendo como bases conceptuales la teoría de la conducta planeada, autodeterminación, de la autoeficacia y del capital cultural. Los participantes de esta investigación fueron 317 estudiantes de nivel medio superior, pertenecientes a dos escuelas ubicadas al oriente de la Ciudad de México. Los resultados indicaron propiedades psicométricas aceptables en términos de consistencia interna y validez de constructo. Los análisis de regresión indicaron relaciones significativas en las variables estipuladas en el modelo, siendo variables motivacionales las que mayor relación presentaron con las dos dimensiones de la conducta lectora consideradas en esta investigación. De igual forma, se arrojó que de las variables de capital cultural, el incorporado tuvo el mayor efecto significativo con las variables motivacionales y de conducta lectora. Después de análisis de ecuaciones estructurales, los índices de bondad de ajuste indicaron que los datos recabados se ajustaron satisfactoriamente a dos modelos de conducta lectora, en el cual se pudieron observar los efectos directos e indirectos de las variables motivacionales y del capital cultural. También se realizaron análisis comparativos entre las dos submuestras que constituyeron la muestra total y se encontraron diferencias entre las variables que componen el modelo propuesto. Por ello, se realizaron análisis de ecuaciones estructurales para establecer el ajuste del modelo propuesto para cada submuestra. Se discute la relevancia de las relaciones estipuladas en el modelo, sobre todo respecto al papel de la motivación intrínseca y su relación con el comportamiento lector extraescolar, y la motivación extrínseca y su relación con el comportamiento lector escolar; así como a la relación del capital cultural con ambas conductas lectoras. De igual forma se discuten

las principales diferencias encontradas entre ambas submuestras. Se concluye que el modelo propuesto es una aproximación psicosocial efectiva en la explicación de la conducta bajo estudio y que puede fungir como guía en el desarrollo de intervenciones encaminadas a fomentar esta actividad.

Palabras clave: conducta lectora, motivación intrínseca, motivación extrínseca, intención, autoeficacia y capital cultural.

Abstract

There are data that show low levels of reading behavior in all sectors of the Mexican population, as students from high school. For the inherent relationship between reading behavior with academic and social development is important to determine variables and models that can explain this behavior in students of high school. In this regard, the cognitive processes have been addressed in the study of reading. However, cutting psychosocial variables have also shown to influence reading behavior. Notable in this study the relevance of the latter, as they have provided evidence in the study and explanation of human behavior and reading behavior. Therefore, the objective of this study was to develop theoretically and empirically validate a psychosocial model to explain reading behavior in high school students, with the conceptual theory of planned behavior, self-determination, self-efficacy and cultural capital. Participants in this study were 317 senior high students, from two schools located east of Mexico City. The results showed acceptable psychometric properties in terms of internal consistency and construct validity. Regression analysis indicated significant relationships in the variables specified in the model, being motivational variables that had more to do with the two dimensions of reading behavior considered in this research. Similarly, it found that the cultural capital variables, the built had the most significant effect of motivational variables and reading behavior. After analysis of structural equations, the indices of goodness fair to say that the data were fitted satisfactorily to two models of reading behavior, which could be observed direct and indirect effects of motivational variables and cultural capital. Were also performed comparative analysis between the two subsamples were the total sample and differences were found between the variables that make the proposed model. Therefore, analysis was performed to establish the structural equation model fit proposed for each subsample. The relevance of the relationships specified in the model, especially regarding the role of intrinsic motivation and its relationship to formal reading behavior and extrinsic motivation and its relationship with the school reading

behavior, as well as the relationship of capital cultural behaviors with both readers. Likewise, we discuss the main differences found between the two subsamples. It is concluded that the proposed model is an effective psychosocial approach in explaining the behavior under study and can serve as a guide in the development of interventions to promote this activity.

Keywords: reading behavior, intrinsic motivation, extrinsic motivation, intention, self-efficacy and cultural capital.

Introducción

Partiendo de la premisa leer es conocer, conocer es saber, saber es ser: leer hace a las personas mejores (Palacios, Caniza y Pérez, 1997), se sostiene que la lectura proporciona una serie de consecuencias benéficas en quien la lleva a cabo, como el acceso al conocimiento y la información. Desde la Antigua Grecia se afirmaba que el conocimiento es una de las llaves que abre puertas de la convicción y el bienestar. Según Chàvez (2004), en una de las posturas filosóficas de Sócrates, llamada “*Intelectualismo Moral*”, se afirma que la finalidad de las acciones del ser humano debe ser el bien moral y, por lo tanto, cada individuo tiene que prepararse de tal manera que adquiera virtudes (entendiendo por *virtud* el “saber hacer”, es decir, el cálculo inteligente para obrar), lo que le facilitaría la práctica del bien obteniendo, mediante la preparación y el adiestramiento para la adquisición de estas virtudes, los conocimientos necesarios para ello. Según Sócrates, para que alguien pudiera ejecutar un acto bueno o justo, primero necesita saber qué es lo bueno y qué es lo justo, siendo los actos negativos, que en muchas ocasiones se atribuyen a alguna naturaleza inherente del individuo, consecuencia de su ignorancia, de su falta de conocimiento verdadero sobre determinada situación. Esta postura socrática puede relacionarse directamente con la lectura, pues esta actividad es un medio para acceder al conocimiento y a la información. La lectura puede ser, entonces, una forma de adquirir esa virtud que hace obrar adecuadamente al humano, pues es fuente de conocimientos.

Aunque existe amplia información sobre los efectos deseables de la lectura en poblaciones de distintos tipos, desde estudiantes de nivel preescolar, hasta universitarios, población económicamente activa y personas mayores (Krashen, 2004), aún existen vacíos en el estudio de la lectura, sobre todo en poblaciones de estudiantes de nivel medio superior (Garay, 2001).

Desde el siglo pasado, el Estado Mexicano ha ejecutado medidas para tratar de fomentar la lectura en varios sectores de la población, particularmente en sectores escolares. Desde el Porfiriato, las campañas encabezadas por Vasconcelos, la creación del Fondo de Cultura Económica y hasta nuestros días, estos esfuerzos han tenido resultados con limitaciones y alcances que aún deben complementarse a través de la investigación (Colegio de México, COLMEX, 1999).

El este contexto, el objetivo de esta investigación fue determinar la influencia de algunos factores motivacionales y de capital cultural en la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior mediante la construcción de un modelo explicativo.

Validar empíricamente un modelo de este tipo coadyuvará en la determinación de factores individuales, sociofamiliares y escolares en los que se ven expuestos los estudiantes de nivel medio superior y que influyen en su comportamiento lector, y con ello poder establecer lineamientos que permitan generar estrategias en pos de incrementar actividades lectoras mediante intervenciones. Esto contribuirá en el corto y largo plazo en la expansión de los beneficios de la lectura en este sector de la población estudiantil, que se reflejará en el uso de su tiempo libre, el acceso al conocimiento y el rendimiento académico.

La presente investigación fue dividida en seis capítulos. En el primero se abordan datos que describen el contexto de la lectura en México, los distintos conceptos y tipologías con los que se ha manejado su estudio, los efectos de su realización tanto a nivel individual como a nivel social y cómo se ha abordado su estudio en estudiantes de nivel medio superior. En el segundo capítulo se presentan teorías cognitivas y psicosociales que han mostrado efectividad en la explicación del rendimiento académico y varios tipos de conductas lectoras en distintas poblaciones. En el tercer capítulo se estructura y articula teóricamente un modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora, teniendo como fundamentos la teoría de la conducta planeada, la teoría de la autodeterminación y la teoría del capital cultural. En el cuarto capítulo se presenta el método empleado en este estudio, donde destacan las preguntas de investigación, el objetivos general y específicos, así como las hipótesis que se pusieron a prueba, la descripción de los instrumentos de medición y los análisis estadísticos realizados. En el capítulo cinco se muestran los resultados de los análisis. En el capítulo seis se discuten los resultados contrastándolos con las hipótesis de investigación, generando explicaciones de la conducta lectora en base a los resultados obtenidos y con fundamento en las variables que estructuraron el modelo psicosocial propuesto. Finalmente, el capítulo siete destaca las conclusiones derivadas de este estudio enfatizando los aspectos motivacionales y de capital cultural que influyen en la conducta lectora en dos contextos, el escolar y el extraescolar, y se analizan potenciales aplicaciones prácticas de los resultados para incentivar la lectura en estudiantes de nivel medio superior.

Capítulo 1. La conducta lectora

“No hay lectura tan mala que no tenga algo bueno”

Miguel de Cervantes

Contexto en México

Hasta hace algunos años el interés por conocer el panorama nacional en el aspecto de la lectura se veía reducido a considerar, e incrementar, el porcentaje de personas alfabetizadas. En este respecto, existían datos duros que denotaban el avance relativamente significativo de la alfabetización del país. Así, según el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI, 2010) en 1960 sólo el 65.5% de la población mayor de 14 años sabía leer y escribir, mientras que en el año 2010 esta cifra aumentó a 94.5% (ver figura 1). Estos números indicaban un avance en el campo de la alfabetización nacional, pues la población con esta capacidad aumentó casi en un 30%, lo que significa un promedio aproximado de 6% por década durante los últimos 50 años.

En años más recientes, y a consecuencia de las evaluaciones que desde 1997 realiza cada tres años la OCDE/UNESCO (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations*) para conocer las aptitudes académicas de estudiantes de 15 años, entre las que se encuentran las competencias lectoras, el interés por conocer la situación del país respecto a la lectura ha crecido, pues nuestro país generalmente se ha ubicado en las posiciones rezagadas.

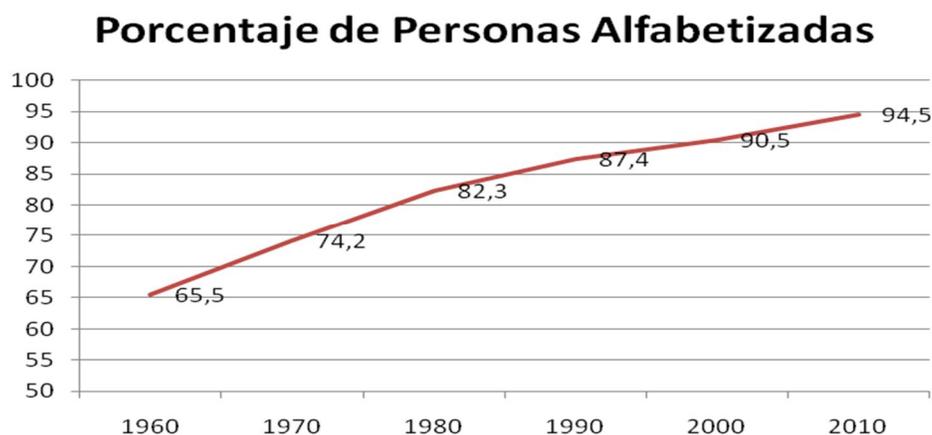


Figura 1. Incremento en el índice de persona alfabetizadas de 14 años en el país.
Fuente: elaboración propia con datos de INEGI (2010).

Encuestas de consumo cultural (Reforma, 2003; 2004; 2004a) fueron algunos estudios que describieron el panorama de la lectura en nuestro país. Sin embargo, la Encuesta Nacional de Prácticas y Consumos Culturales (ENPCC, CONACULTA, 2004) realizada a personas mayores de 15 años a nivel nacional, fue una investigación más completa que presentó datos respaldados por una institución del Estado Mexicano, donde se presenta información sobre temas como la asistencia a recintos culturales, la exposición a medios audiovisuales, el uso del tiempo libre y, por supuesto, la lectura.

Algunos datos relevantes de este estudio se presentan a continuación.

- El 29.8 % de la población reportó haber asistido a una biblioteca en el último año, el 31.4% no lo había hecho nunca. Los mayores niveles de asistencia se registran en las personas de entre 15 y 20 años y quienes tienen escolaridad universitaria.
- Dentro de los motivos para asistir a la biblioteca, del porcentaje que dijo haber asistido alguna vez, la búsqueda de información está a la cabeza con un registro del 82.8%; mientras que la principal razón para no asistir es la falta de tiempo.
- El 36.8% de los encuestados dijo nunca haber asistido a una librería, mientras que del 63.2% de las personas que dijo haber asistido alguna vez en la vida, sólo el 40.6% lo hizo en los últimos 12 meses. De igual manera que sucede con la asistencia a bibliotecas, son los jóvenes entre 15 y 22 años y las personas con estudios de nivel superior quienes dijeron asistir con mayor frecuencia.
- El 39.9% de los encuestados aseguraron no haber leído ningún libro durante los últimos doce meses, el 13.6% sólo leyó uno, 13.7% leyó dos, 18.1% leyó de tres a cinco, 8.1% de seis a diez y 6.6% más de diez. Estos porcentajes cambian si se subdivide la población en grupos de edad. Así, el sector que oscila entre los 15 y 17 años de edad reporta los índices menores de sujetos que no leyeron ningún libro durante los últimos doce meses con el 11.7%; le sigue el grupo que está entre los 18 y 22 años con el 30%.
- La cantidad de libros comprados aumenta si los niveles de escolaridad de la población son altos. Así, cerca del 30% de las personas con estudios universitarios dijo comprar más de 8 libros al año, mientras que sólo el 8.4% de la población con estudios de preparatoria compra más de 8 libros al año.

Haciendo un análisis parcial de estos datos, podemos mencionar algunas particularidades. Es presumible una relación entre el nivel de escolaridad y la edad con estas actividades. Según las mediciones, los sectores de la población con estudios de nivel medio superior y superior son quienes dicen realizar más actividades vinculadas con la lectura. Respecto a la edad, son los sectores de población entre 15 y 22 años aquellos que aseguran realizar con mayor frecuencia actividades aunadas a la lectura.

En términos generales se reportan niveles bajos de conductas relacionadas a la lectura en la población mexicana. Basta mencionar que aproximadamente 3 de cada 10 personas nunca han asistido a una biblioteca, 4 de cada 10 nunca han asistido a una librería, 4 de cada 10 no han leído ningún libro en los últimos 12 meses, y la mitad de la muestra no compró ningún libro en el último año.

No obstante, estos datos sólo son un esbozo de la coyuntura del país respecto a la lectura, pues la misma ENPCC (CONACULTA, 2004) afirma dentro de sus conclusiones que su función sólo fue la de ser un primer acercamiento en la medición a nivel nacional de los índices de consumo cultural, dentro del cual está la lectura, y sugiere que para tener una mejor perspectiva y registros más precisos de los temas que abordó se deben realizar estudios nacionales respecto a cada uno de ellos.

El seguimiento a la lectura se concretiza en el 2006, pues es el año en el que se aplica por primera vez en nuestro país la Encuesta Nacional de Lectura (ENL, CONACULTA), en donde se presentan mediciones de muchos aspectos que están relacionados con la lectura.

Observando los datos de este estudio se pueden vislumbrar tendencias muy semejantes a las vistas en la ENPCC (2004); pero además, la ENL presenta datos muy interesantes, entre los cuales se encuentra el tiempo que dedican las personas a la actividad lectora, que a continuación se mencionan junto con otros trascendentes.

- 15% de la población dijo dedicar nada de tiempo a leer, el 29.4% de la población asegura leer dos o menos horas por semana, el 21.3% de tres a cinco horas por semana, y sólo el 16% dice leer 6 horas o más. Considerando estos datos de manera general, sólo el 16% de la población de nuestro país asegura dedicar una cantidad relativamente notable al acto de leer.
- Las personas entre 18 y 22 años es el grupo por edad que tiene el porcentaje más alto de personas que afirman leer 6 o más horas a la semana con el 25% aproximadamente.

Respecto a la escolaridad, las personas con estudios universitarios son el sector de la población que reportó los índices mayores de tiempo dedicado a la lectura semanalmente con el 32.5%.

- Hablando de la lectura de libros, el 33.3% de la población indicó no leer ningún libro al año, el 16.7% dijo leer uno, el 14.2% dos, el 16.5% de tres a cinco libros, el 9.6% de seis a diez y sólo el 4.2% afirmó leer más de once libros anualmente.
- En promedio, la cantidad de libros que el total de la población dice leer es de 2.6 anualmente.
- Por edad, los niveles más altos de lectura anual de libros se da en el sector que está entre los 18 y 22 años (4.2 libros en promedio); seguido por el grupos de 12 a 17 años (3.1 libros en promedio). El resto de los grupos de edad dicen leer en promedio 2.5 libros al año.
- Por escolaridad, son las personas con estudios universitarios quienes afirman leer más libros al año, con una media anual de 5.1 libros. Le siguen las personas con estudios de bachillerato, con 2.9 libros al año. El número de libros leídos va disminuyendo conforme el nivel de estudios decrece, hasta 0.9 libros para quienes no tienen ningún estudio.
- La mayor parte de la población dice que es la falta de tiempo la principal razón para no leer 69%, le sigue el 30.4% quienes indican que no les gusta leer, y el 19.1% prefiere otras actividades recreativas.
- Por edad y por escolaridad, el grupo que está entre los 12 y 17 años y las personas con estudios universitarios, que como vimos son los grupos que afirman tener más apego a la lectura de libros, presentan el mismo orden respecto a las principales razones para no leer, aunque con variaciones cuantitativas.
- Respecto a las razones para leer, los datos indican que el 24.6% afirma que lo hace para informarse, el 20.5% por motivos escolares, el 9.2% por gusto y por diversión el 6.8%.
- Las personas entre 12 y 17 años dijeron que el principal motivo para leer es por la escuela (54.8%). Las personas con educación universitaria indican que informarse es el principal motivo para leer (28.2%).

Estos datos marcan razones utilitarias para leer en relación a la escuela y a la adquisición de información. No obstante, estos índices cambian de manera substancial si se

consideran sólo los datos de aquellas personas que dicen leer al menos un libro al año, es decir, aquellos que tendrían una experiencia más directa con la lectura. Así, la principal razón para leer, para los propios lectores, es por la atracción del tema (58.2%), por recomendaciones hechas por amigos o familiares sobre el tema a leer (30.2%), por tareas escolares (28.6%), por la atracción del título (26.8%), por el gusto de la lectura (16.4%), porque conoce al autor (11.2%) y por motivos de trabajo (6.3%). Esto indica un giro respecto a los motivos para leer que pasan de un sentido utilitario a un sentido más orientado a la satisfacción inquisitoria y a la complacencia personal.

Los datos presentados hasta aquí marcan ciertas tendencias. Un sector importante son los jóvenes, pues en prácticamente todos los temas que aborda esta encuesta presentan los mayores niveles de lectura. Asimismo, el aspecto sociodemográfico de mayor peso con relación a conductas lectoras en la población del país es la escolaridad, es decir, el comportamiento lector y la escuela presentan una relación concomitante.

A pesar de esto, los dos estudios mencionados describen a nuestro país con bajos niveles de lectura. Como ya se mencionó, según la ENL (2006), en México el promedio anual de lectura de libros per capita es de 2.6, una cifra por demás reducida si se compara con datos de otros países en donde se presentan los niveles más altos de lectura. Por ejemplo, países como Noruega, Alemania, Canadá, Finlandia o Estados Unidos, el promedio anual de libros leídos por habitante es superior a 30 (UNESCO, 2000).

Algunas opiniones y críticas realizadas a la ENL (CONACULTA, 2006) hechas por Montaña (2006), sugieren que los datos del número de libros leídos por año están sobreestimados pues no se hace la separación entre libros leídos para la escuela y libros leídos por gusto, que es una de las sugerencias hechas en el Programa Nacional de Lectura (PNL, SEP, 2001-2006) como una de las necesidades de investigación en el tema de la lectura, ya que de ser así se indicaría que en nuestro país se lee más por obligación escolar que por iniciativa propia. A este respecto hay posiciones encontradas. Vega (2000) indica que en México la asistencia a la escuela no fomenta la conducta lectora porque no se tiene los materiales ni la infraestructura suficiente y por el poco interés de los profesores para hacerlo. Apoyando esta postura, Zaid (2006) afirma que una encuesta centrada en el mundo escolar seguramente mostraría que los maestros no leen, y que su falta de interés se reproduce en los alumnos.

Otra crítica a la ENL (CONACULTA, 2006) es el peso excesivo que se da a los factores ambientales y sociodemográficos con relación a la conducta lectora. Son variables importantes,

sin duda, desde cierto punto de vista y probablemente ayudan a tomar decisiones a las autoridades competentes; su función es la de diagnosticar. Sin embargo, son variables que sólo consideran un enfoque descriptivo, con poco valor teórico o explicativo. Por ello, como sugieren Díaz y Gámez (2003), queda un amplio terreno para investigar el papel de distintas variables psicológicas en el proceso de formación y mantenimiento de hábitos lectores.

Esto significa que la ENL deja de lado factores psicosociales o motivacionales que pueden explicar o tener un impacto directo en la constitución del comportamiento lector. Situación que puede notarse también en las políticas de apoyo educativo del Estado Mexicano, en donde el impulso educativo está más del lado ambiental y económico. El Programa Nacional de Becas, Bibliotecas de Aula, Enciclomedia, son ejemplos de que el Estado tiene la idea de que la educación depende de los recursos disponibles. Particularmente, esta situación se refleja en los objetivos del Programa Nacional de Lectura “Hacia un país de lectores” (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, 2005), donde aunque se menciona que se pretende formar lectores autónomos y letrados que lean por placer y por motivos personales que rebasen los de la escuela, dentro de las acciones encaminadas para lograrlo sólo se menciona que se espera generar un número significativamente mayor de bibliotecas de aula, aumentar el presupuesto para la adquisición de acervos bibliográficos, generar mayor número de espacios bibliotecarios dentro de la Red Nacional de Bibliotecas y capacitar a docentes para que fomenten la lectura dentro de los espacios escolares. Pero el aspecto motivacional y psicológico del propio lector no es mencionado dentro de estos objetivos.

Esta es una noción por más cierta y probablemente contribuirá a combatir el rezago educativo, pero sólo parcialmente pues la conducta lectora o el rendimiento académico no dependen solamente de estos estímulos, ya que su naturaleza es multicausal.

Zaid (2006) analizó los datos presentados en la ENL¹ (2006) y llegó a una serie de conclusiones. La primera y de mayor trascendencia es que sus datos están inflados y lejos de ser objetivos. La lógica inherente a este argumento es la siguiente. Los mexicanos dicen leer en promedio 2.9 libros al año: 45.7% comprados, 20.1% prestados por una amigo o familiar, 17.9% regalados, 10.2% prestados por una biblioteca y 1.2% fotocopiados. Haciendo una suma de los comprados y regalados (63.6%, es decir, 1.8 ejemplares), se pueden calcular el número de ejemplares vendidos para la población mexicana mayor de 14 años (que oscilaba alrededor de

¹ Para un análisis detallado de esta encuesta revisar “Encuesta Nacional de Lectura: informe y evaluaciones” editado por CONACULTA en el año 2007.

103.3 millones de habitantes a nivel nacional en el 2005), esto sería 144 millones de ejemplares vendidos en el país en el 2005.

Continuando con esta idea, en la Ciudad de México los habitantes dicen leer en promedio 4.6 libros al año: 64.7% comprados, 16.5% prestados por una familiar o amigo, 10.2% regalados, 5.4% prestados por una biblioteca y 1% fotocopiados. Siguiendo la lógica del párrafo anterior con respecto al número de habitantes mayores de 14 años, se habrían vendido en la Ciudad de México 48 millones de ejemplares en el 2005.

En la sección amarilla del directorio telefónico del 2005, afirma Zaid, había unas 325 librerías. Si se les atribuyera la venta de 48 millones de ejemplares, vendieron 150 mil cada una. Sin embargo, las librerías de Educal, cuyo tamaño es superior al promedio, tenían como meta para el año 2004 vender 75 mil libros y artículos culturales en promedio, lo que habría significado duplicar su meta. Situación muy lejana a la realidad. Considerado otros datos, aunque el número de personas en la Ciudad de México se ha sextuplicado desde 1950, el número de librerías solamente se ha duplicado (en 1952 había 150 librerías). Esto significa que el número de librerías por millón de habitantes ha disminuido de 45 a 18. Con las ventas que cada librería generaría según estas premisas, las haría negocios bastante rentables. Sin embargo, lo que las personas dijeron leer en la ENL y los registros en las librerías no corresponden.

Zaid (2006) afirma que el gasto e inversión realizada por el Estado en universidades y escuelas en los últimos años, aunque ha sido mayor que en otras décadas (el número de maestros y la población escolar han aumentado considerablemente), sólo ha servido para multiplicar graduados que no leen con la frecuencia esperada, incluso en la población universitaria.

No obstante estas afirmaciones, Montañó (2006) afirma que lo importante de haber realizado la ENL (CONACULTA, 2006) es que ubica la situación del país respecto a la lectura; una posición por demás baja desde la que se tiene que remontar.

En resolución, considerando que a) la lectura es reconocida por organizaciones internacionales como la UNESCO (2000) como una actividad que está vinculada al desarrollo social e individual, b) que el Estado Mexicano ha reconocido que un método apropiado para combatir el rezago educativo es incrementar los niveles de lectura (Plan Nacional de Lectura, SEP, 2001-2006) y c) que especialistas del tema consideran a la lectura como una importante forma de acceder a conocimientos e información propios para el desarrollo económico y social (en un apartado posterior se abordará esta temática); los datos que se han visto sobre lectura y

algunas críticas a los mismos indican que aún se presentan vacíos que deben ser llenados mediante el estudio del comportamiento lector.

Conceptos y tipologías

El propósito de estudiar la conducta lectora radica en contar con herramientas teóricas y metodológicas que nos permitan conocer cuál es su naturaleza, su génesis, formas de propiciarla y las diferencias que existen en su concepción pragmática en el contexto de la educación y la psicología. Precisamente uno de los primeros puntos de inquisición es particularizar y delimitar la unidad de análisis en este campo de estudio. Es por ello que en las páginas subsecuentes se establece una definición de conducta lectora que permite entender y trabajar con esta actividad y, simultáneamente, distinguirla de otros términos que igualmente están relacionados a la lectura.

La competencia lectora es un concepto manejado recientemente y se define como la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento, el potencial personal y participar en la sociedad (OCDE/UNESCO, 2000). Esta definición indica que la acción lectora va más allá de un simple ejercicio mental de decodificación de material escrito y de su articulación fonética; sino que significa la utilización de información escrita para la consecución de objetivos personales donde se necesita de información escrita para poder funcionar con eficacia. Como sabemos, las investigaciones realizadas con este enfoque (OCDE, 2000; 2006a, 2009) se han desarrollado sobre todo para poder obtener mediciones de niveles internacionales en competencias lectoras (junto con matemáticas y ciencias) en estudiantes de distintos países.

Desde un punto de vista cognitivo, Bamberguer (1975) conceptualiza al acto de leer como un proceso que es definido como un mecanismo perceptivo mediante pausas de fijación (según el ojo va deslizándose por un texto), durante el cual se van identificando símbolos escritos (grafías) a través de su reconocimiento visual, que se traducen inmediatamente en conceptos semánticos e intelectuales. Este autor contempla la lectura como un proceso que va más allá de la capacidad de combinar sonidos para formar palabras, y combinar palabras para formar unidades de pensamiento; la concibe como el reconocimiento de las propiedades de grupos de palabras previamente almacenadas mediante la práctica lectora. En este sentido, estudios como los de Stanovich (1980) han aportado evidencia de que el reconocimiento semántico, el reconocimiento ortográfico y el reconocimiento sintáctico explican y predicen el

entendimiento de varios tipos de lectura. Esto significa que la información previamente adquirida en torno al significado de las palabras y la estructura de un texto son factores que influyen en su comprensión.

Esta noción es complementada por Bernabeu (2003), quien argumenta que la participación activa en prácticas lectoras es el motor que da sentido pragmático y final al propio proceso cognitivo lector, de tal modo que la lectura como actividad cognitiva es una respuesta de la orientación a la cual el lector ha dirigido su conducta. Es decir, el proceso cognitivo de lectura es alimentado por los comportamientos intencionales que realiza el individuo. En este sentido, varios autores han enfatizado y orientado el estudio de la lectura en un aspecto conductual más que como un proceso cognitivo o mental.

Para establecer una definición conductual de lectura, es importante reconocer los rasgos comunes, así como sus características propias. Por supuesto, el primer paso es responder al cuestionamiento de si este comportamiento está compuesto por uno o por varios tipos de conductas.

Varios autores han categorizado una serie de distintas conductas lectoras respecto a la finalidad que persiguen con su ejecución. Por ejemplo, Solé (1992) tipificó un total de nueve finalidades lectoras hacia las cuales puede ser dirigida la conducta: leer para obtener información, para aprender, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, para practicar la lectura en voz alta, leer para seguir instrucciones, leer para obtener información de carácter general, para revisar un escrito propio y para dar cuenta de lo que se ha comprendido.

Garrido (2004) ha distinguido la conducta lectora en cuatro tipos, respecto a su nivel de complejidad:

- a) Elemental: es el nivel básico de lectura que realiza una persona recién alfabetizada.
- b) Instrumental o utilitaria: la lectura realizada para cumplir con tareas escolares, trabajar y vivir en un ambiente en el que todos los días van y vienen mensajes escritos.
- c) Autónoma: es una lectura útil, pero por voluntad propia y por gusto (en este nivel la comprensión es indispensable, pues entender los contenidos del texto es lo que produce el placer e interés por esta acción).
- d) Letrada: es la lectura orientada a disfrutar de lecturas complejas, que retan al intelecto y a la emoción mediante la discriminación de las ideas y la comparación con lo que otros textos dicen.

La categorización del comportamiento lector en sólo dos tipologías fue señalado anteriormente por Charmeux (1992), quien distinguía, en primera instancia, la lectura funcional

como aquella que se realizaba para responder a problemas surgidos por la realización de un proyecto con el objetivo de aprender, comprender, encontrar una respuesta o una solución; y en segunda como lectura por placer o ficción, la cual se desempeña por el gusto de leer lo que otro ha escrito. La diferencia de estos dos tipos de lectura radica en el fundamento que sostiene la ejecución conductual. Por ejemplo, se puede leer un diccionario por placer; y también se puede leer una novela para cumplir con una tarea; todo depende de la intencionalidad de la lectura.

Posteriormente, Garrido (2005) hizo una clasificación similar de conductas lectoras, que se aplica sobre todo en poblaciones estudiantiles. Las discrimina únicamente en dos tipos: la conducta lectora y la conducta de estudio. La primera es una actividad voluntaria, en donde se comprende y da significado al texto por el sólo gusto de hacerlo. La segunda es una actividad obligatoria, cuyo propósito es memorizar cierta información por el tiempo necesario para cubrir el compromiso escolar por el que se realiza esta acción. En estas dos conceptualizaciones se distinguen no sólo conductas lectoras de distinta naturaleza, sino también algunas propiedades antagónicas: se puede encontrar voluntad *versus* obligación, comprensión *versus* memorización y gusto *versus* compromiso.

Esta distinción general de conductas lectoras por gusto y en sentido utilitario han sido investigadas y especificadas por la psicología en mayor grado en poblaciones estudiantiles, en particular cuando se realiza por gusto. Investigadores como Shooten y Glopper (2002; 2004) han estudiado variables relacionadas a la conducta lectora definida como literatura adolescente (*adolescent literature*), es decir, la lectura de novelas por estudiantes de nivel medio, como “Las aventuras de Huckleberry Finn” u otras similares, que están orientadas en mayor medida al público juvenil. Por otro lado, Stokman (1999) ha estudiado el papel de las actitudes hacia la lectura en relación con la conducta lectora definida como lectura en tiempos libres (*leisure time reading*), es decir, la lectura que realizan estudiantes de nivel medio en los tiempos libres, cuando ya quedaron saldadas sus tareas escolares y caseras. Asimismo, Krashen (2004) ha estudiado algunas propiedades relacionadas con la conducta lectora, definida como lectura voluntaria y libre (*free voluntary reading*), es decir, la lectura que se realiza por deseo propio, como una herramienta personal para el desarrollo de competencias escolares.

Las definiciones anteriores están orientadas en un sentido lúdico y hedonista. Sin embargo, las conductas lectoras en el sentido utilitario en poblaciones estudiantiles han sido menos estudiadas. Tal vez por la predominancia de estudiar en mayor medida el rendimiento escolar, que es definido como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorados por el profesor mediante la

evaluación del aprendizaje del alumno durante un ciclo escolar (Camarena, Chávez y Gómez, 1985); o el desempeño escolar, entendido como el dominio por parte de los alumnos de los objetivos correspondientes al subsistema educativo al que pertenecen (González y Maytorena, 2002).

Una definición que hace referencia al aspecto conductual de la lectura por razones escolares, es la que proporciona Bliss y Vinay (2004), quienes al hacer una distinción entre las habilidades de estudio y las conductas de estudio, definen a las segundas como las actividades que hacen los estudiantes cuando están enfrentándose a sus tareas académicas. Por su puesto que dentro de estas actividades se pueden encontrar algunas relacionadas a la lectura, pues algunos especialistas afirman que estudiar es ante todo leer (Chermaux, 1992).

De estas definiciones podemos rescatar algunos puntos de interés. Que la conducta lectora difiere en su naturaleza según sea la finalidad por la cual se realiza, y que en poblaciones estudiantiles es evidente la distinción de conducta lectora por fines utilitarios relacionados a la escuela y por razones de goce o disfrute en el tiempo libre.

Por este motivo es que nuestro estudio estará enfocado a estudiar, por su proximidad con los estudiantes, estas dos dimensiones de conducta lectora. Además de que el Plan Nacional de Lectura (SEP, 2001-2006) sugiere que son problemáticas sociales en las que la investigación debe enfocarse, pues generalmente no se separa la lectura realizada para la escuela y la que se hace por gusto.

Para ello, en este estudio se considera la conducta lectora como una acción o efecto que denota una actividad lectora. En este orden, son dos dimensiones de la lectura las que están relacionadas en mayor medida a la población estudiantil. La que se denomina *conducta lectora escolar*, que se entiende como la acción y acto de leer por razones escolares, es decir, para cumplir con compromisos académicos; y la *conducta lectora extraescolar*, que es la acción y acto voluntario de leer por razones ajenas a las escolares.

El motivo de la especificación particular de estos tipos de conducta lectora y su diferenciación a la definidas o manejadas por otros autores es que, además de que no existe un concepto dominante, algunos autores como Gutrie, McGough y Wigfield (1994) han indicado que la lectura escolar puede ser realizadas de manera obligatoria o por razones utilitarias, pero también por un gusto inherente. Lo mismo ocurre con las actividades lectoras que se realizan por cuestiones externas a las escolares, es decir, no se sugiere que el único motivo para que una persona se involucre en actividades escolares sea la obligación o el compromiso, ni que el

gusto o placer solamente guíe las actividades lectoras que no tienen que ver con el desempeño escolar.

Además, con esta definición se añade una propiedad más general al acto de leer al no encasillarla solamente en los libros, pues restringir la conducta lectora únicamente en los libros leídos en los tiempos libres puede dejar fuera de la cuantificación a otros materiales o escenarios en donde los estudiantes pueden orientar también su conducta (Pindago, 2004).

Efectos

Una sociedad que propone y permite que todos sus miembros se informen es una sociedad en la que éstos pueden buscar, obtener y utilizar libremente los conocimientos necesarios para su educación, mejoramiento profesional y personal. En este sentido, especialistas como Rodríguez (2002), Suaiden (2002), Argudín y Luna (1994) y Bamberger (1975), han sugerido que la lectura es una actividad que tiene un impacto significativo en quienes la llevan a cabo, traducido en una serie de beneficios tanto a nivel individual como a nivel social.

Nivel individual

Existen razones suficientes para pensar que la carencia de hábitos lectores es uno de los factores determinantes del fracaso escolar. En adolescentes se ha encontrado que existe una fuerte relación entre la falta de lectura con la dificultad para entender problemas matemáticos cuando se transmiten oralmente, así como con la incapacidad de reconstruir una lección de materias como geografía e historia (Charmeux, 1992).

También se han realizado investigaciones de la lectura que se lleva a cabo por voluntad propia y su relación con una serie de aspectos académicos. Por ejemplo, Elley (1991) evidenció mediante un estudio realizado en Singapur, que niños de entre 6 y 9 años que leen frecuentemente, tuvieron menos problemas para la adquisición de una lengua extranjera. Asimismo, en otro estudio (Krashen, 2004) se pidió a estudiantes de quinto año de educación elemental que registraran cuáles eran las actividades que realizaban fuera de la escuela, y con qué frecuencia las efectuaban. Los resultados mostraron que de entre todas las formas en que los niños gastaban su tiempo fuera de clases, la lectura de libros fue el mejor predictor de varias

mediciones de desempeño lector, como comprensión de lectura, nivel de vocabulario y velocidad de lectura.

Aquellos que leen más también resultan mejor evaluados en pruebas de conocimiento cultural. Ravitch y Finn (1987), encontraron que aquellas personas de 17 años que leen más también saben más, es decir, quienes reportaron vivir en un ambiente familiar lector y que dedican en general mayor cantidad de tiempo a la lectura de libros en sus tiempos de ocio, también resultaron con altos puntajes en pruebas sobre literatura e historia.

Por su parte, West y Stanovich (1991) crearon una prueba de medición cultural lectora (*Cultural Literacy Test*), que consistió en identificar de una lista que contenía 30 nombres de artistas, exploradores, descubridores, filósofos y científicos, aquellos que el sujeto reconocía (dentro de la lista también había nombres falsos). Los resultados indicaron que aquellos participantes que reportaron mayor experiencia con actividades lectoras también tuvieron mayor reconocimiento de los nombres reales. Más recientemente, Filback y Krashen (2002), en un estudio con adultos cristianos, encontraron que el auto-reporte de la cantidad de lectura voluntaria hecha de La Biblia fue un predictor significativo del conocimiento sobre pasajes bíblicos.

Respecto a la relación entre nivel de escolaridad con la conducta lectora, existen estudios que la han hecho manifiesta. Torche (2007) evidenció con una muestra chilena de personas mayores de 18 años económicamente activos, que el factor sociodemográfico de mayor peso con relación a la frecuencia de lectura de libros fue su nivel de escolaridad, pues entre mayor era el nivel de estudios de los participantes, mayor era el número de libros leídos anualmente en los tiempos libres.

Bukodi (2007) investigó, con una muestra de personas húngaras de 20 a 64 años, si existía una relación significativa entre variables sociodemográficas como el ingreso económico, el estatus social y el nivel educativo con el tipo de literatura leída en los últimos doce meses (no por trabajo u obligación). Para ello, clasificaron a la literatura leída en *seria* (novelas clásicas y modernas, de drama y poesía), de *no ficción* (libros técnicos en relación al trabajo) y *fácil* (historias de crímenes, amor, romance, aventura y ciencia ficción). Los resultados mostraron que el nivel educativo es un factor significativo para la lectura seria y de no ficción, pues a mayor nivel educativo, mayores probabilidades de reportar haber leído un libro de este tipo en los últimos doce meses.

Resultados similares se han encontrado en un estudio realizado en Holanda. Kraaykamp y Dijkstra (1999) evidenciaron con una muestra de personas económicamente activas, que la

interacción de niveles de educación altos y la animación a la lectura recibida durante la educación secundaria influyeron de manera significativa para la preferencia de libros con contenido complejo.

Cunningham y Stanovich (2007) han evidenciado que la frecuencia de lectura extraescolar que realizan niños de 5° y 6° grado influye por sí misma en su inteligencia verbal y en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, pues los análisis de regresión jerárquica mostraron que explica una cantidad significativa de varianza una vez que la inteligencia y las habilidades de comprensión lectora fueron ingresadas en la ecuación. Las conclusiones de los autores son que la cantidad de lectura que se realiza tiene un papel significativo en sí misma en múltiples mediciones de vocabulario, conocimiento general, deletreo y fluidez verbal, incluso después de que la comprensión de lectura y la habilidad intelectual general ha sido controlada.

En México, según la ENL (CONACULTA, 2006), el nivel de escolaridad también está fuertemente correlacionado con el comportamiento lector, pues en prácticamente todos los aspectos medidos (frecuencia de lectura, tiempo dedicado, libros comprados, asistencia a bibliotecas, libros leídos por año, entre otros), las personas con grado de estudios superior fueron quienes presentaron los más altos índices.

La relación entre escolaridad y frecuencia de lectura es explicada por la *capacidad de procesamiento* de información que poseen las personas con niveles de estudio altos (Ganzeboom, 1982). Según esta aproximación, la educación escolar, entre otras cosas, entrena las habilidades de las personas para procesar información más compleja en la medida que se va ascendiendo en el escalafón educativo y, por lo tanto, se internaliza cierta predilección y placer por lecturas más complejas pues son las que producen un mayor efecto estimulante. Además, la educación desarrolla no sólo las competencias cognitivas, sino también las culturales, pues incrementa la familiaridad y el gusto por los libros por el contacto frecuente y la conciencia de que son fuentes de conocimiento y placer (Kraaykamp y Dijkstra, 1999).

En términos generales, los estudios mencionados en este apartado sugieren que a la lectura está relacionada con la adquisición de conocimiento y con el desarrollo académico.

Nivel social

La UNESCO (2000) ha reconocido que la lectura es una herramienta para el desarrollo. La razón es que se ha entendido que eliminar la pobreza y propiciar sociedades más lectoras son dos caras de la misma moneda. En México también se considera que la lectura, en especial

la de libros, es un factor fundamental para el crecimiento económico, político, social y cultural de las personas, pues se sabe que el nivel de desarrollo de un país puede medirse por el número y la calidad de sus lectores (Programa Nacional de Cultura, PNC, Secretaría de Educación Pública, 2001-2006).

En este sentido, se ha encontrado evidencia que sugiere que en aquellos países en donde las personas visitan con mayor frecuencia las bibliotecas, se compran más libros y, en consecuencia, se lee más, existe una mayor conciencia social y comunitaria orientada al desarrollo que en aquellos en donde se presentan estas situaciones en menor grado (Suaiden, 2002).

Asimismo, si se parte de la premisa que la lectura se relaciona significativamente con el alto desempeño académico y con niveles de escolaridad superiores, podemos mencionar que estudios internacionales realizados por la OCDE (2006) indican que las consecuencias a largo plazo sobre el crecimiento de la economía de un país miembro oscila entre el 3% y 6%, cuando se logra un año adicional de educación en el promedio de su población. De igual forma, este estudio también indica que existe una relación positiva entre altos niveles de educación y una mejor salud mental y física.

En la revisión bibliográfica realizada, no se han detectado estudios en México que denoten esta relación entre niveles de comportamiento lector y desarrollo económico. Sin embargo, se puede inferir que esta relación es manifiesta si consideramos los datos de los estudios ENPCC (CONACULTA, 2004) y ENL (CONACULTA, 2006), en donde las ciudades del país en donde existe un mayor desarrollo económico (Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey) también son aquellas en las que se presenta un mayor nivel de libros leídos y comprados anualmente en sus habitantes. En contraste, los estados con menor desarrollo económico (Chiapas, Oaxaca y Guerrero) también son aquellos en donde se presentan los menores niveles de actividades lectoras. Por ello es que se sugiere una relación entre los comportamientos lectores y el desarrollo económico de un país, región o ciudad.

Algunos comentarios sobre los resultados de los estudios mencionados en este apartado pueden establecer algún límite, principalmente en el sentido de causalidad. Y es que para asumir causalidad los diseños de investigación deben tener ciertas características. Según Schutt (2004), cinco son los criterios que deben ser considerados para asumir que una conexión causal existe, sin embargo, generalmente son tres los considerados más importantes. Estos son: asociación empírica, orden temporal y relaciones no espurias (*nonspuriusness*). La asociación empírica se refiere la variación concomitante de dos variables, generalmente

considerada una dependiente y otra independiente. Mientras que el orden temporal indica que la variación en la variable dependiente ocurre después de la variación en la variable independiente. Finalmente, el criterio más importante de estos tres es que la relación entre las variables sea no espúrea, esto es, que la relación concomitante entre dos variables no sea debida a la variación de una tercera variable.

Schutt (2004) afirma que en muchas ocasiones, los investigadores soslayan por varias razones uno o más de estos criterios, y por lo tanto dejan dudas respecto a la validez causal de sus conclusiones, o en otros casos evitan hacer cualquier aserción en este sentido. Este es el caso de algunos de los estudios mencionados en este capítulo, pues sólo presentan uno o dos de estos criterios, generalmente la asociación empírica y el orden temporal. Por ejemplo en el estudio de Charmeux (1992), sólo existe el criterio de asociación empírica, pero el orden temporal y la relación no espuria no son determinados. Esto indica que la relación de causalidad no es precisa y podría ser también a la inversa, o que ambas están influidas por una tercera variable.

De manera similar, los estudios que indican mayor desarrollo como efecto de mayores niveles de lectura tienen también cuestionamientos, pues el hecho de que varíen concomitantemente no implica necesariamente causalidad. Por ejemplo, el hecho de que un año en el nivel de educación promedio de una nación aumente junto con el crecimiento económico en un 3% a 6%, no significa que lo primero suscite lo segundo. La cuestión sería entonces si un nivel de desarrollo elevado, que implica un mayor conocimiento en los habitantes para su funcionamiento conduce a la necesidad de lectores y de mayores niveles de escolaridad. O que ambas situaciones estén influidas por una tercera variable. Se sugiere que, aunque la lectura se encuentra relacionada al aprovechamiento académico y al desarrollo socio-económico, este vínculo no es determinante, pues los diseños de investigación no cumplen los requerimientos necesarios de causalidad.

Encontrar relaciones determinantes en la realidad social es complicado, pues se ha afirmado que los investigadores del comportamiento deben estar plenamente conscientes de la naturaleza multivariable de la explicación conductual (Kerlinger, 1975). Esto es, en lugar de decir, si p entonces q, aportará más conocimiento en los estudios sobre conducta considerar si $p_1, p_2, p_3, \dots, p_n$, entonces q.

Medición

Comúnmente se ha considerado el número de libros leídos anualmente como una forma de medir la conducta lectora (Torche, 2007; Filback y Krashen, 2002; UNESCO, 2000). Sin embargo, la memoria, la lectura de otro tipo de materiales, la deseabilidad social o el hecho de que en ocasiones los libros se leen sólo parcialmente, ha motivado que autores y estudios desarrollen métodos alternos para obtener una medición lo más precisa posible. En este sentido, podemos distinguir cuatro principales formas de medición: reconocimiento, cuestionarios, entrevista y observación.

Reconocimiento

Stanovich y Cunnigham (1993) desarrollaron los tests de reconocimiento de autores (*Author Reconition Test*), de reconocimiento de revistas (*Magazine Reconition Test*) y de reconocimiento de diarios (*Newspaper Reconition Test*). El mecanismo para responder a estos instrumentos radica en distinguir de una lista de autores de libros, de nombres de revistas y de diarios, entre los que se encuentran también nombres inexistentes o falsos, aquellos que conocen. Para elegir los autores, títulos de revistas y periódicos reales, se hace una revisión entre los más vendidos en los dos meses anteriores a la aplicación. Pero además, en el caso de la prueba de autores, se incluyen también autores clásicos. La premisa es que aquellos que invierten más tiempo a la lectura también reconocen más a los autores, revistas y periódicos reales. En este aspecto, una investigación realizada con universitarios mediante los test de Stanovich y Cunnigham que ha proporcionado evidencia de que las personas que más reconocen los nombres de autores y revistas también son aquellos que invierten más tiempo a la lectura, es la que realizaron Díaz y Gámez (2003).

Cuestionarios

Dentro de este rubro podemos ubicar a la técnica llamada principio de compatibilidad o TACT (por sus siglas en ingles: *target, action, context, time*), desarrollada por Ajzen y Fishbein (1980), que postula que a partir de cuatro requerimientos de especificidad (objetivo, acción, contexto y tiempo) en el momento de construir reactivos de medición del comportamiento, se puede obtener un registro más preciso de la frecuencia de su desempeño. Por ejemplo, para

conocer la frecuencia con que una persona lee libros semanalmente, el reactivo “cuántos días por semana dedicas a leer libros al menos una hora en tus tiempos libres” será más efectivo que el reactivo “te gusta leer en tus ratos libres”. El primer reactivo contiene un objetivo (saber cuántos días por semana), una acción (leer libros), un contexto (en los tiempos libres) y un tiempo determinado para ejecutar la conducta (al menos una hora). Por no considerar estos elementos, el segundo reactivo es más impreciso y generará una medición con mayor sesgo. Algunos trabajos que han utilizado esta técnica para medir la conducta o la intención de desempeñarse en actividades lectoras son los de Shooten y Glopper (2004; 2002) y Miessen (2003), cuyos principales resultados serán mencionados más adelante.

Otro instrumento con formato de cuestionario es el Inventario de la Actividad Lectora, desarrollado por Guthrie, McGough y Wigfield (1994). Esta es una herramienta de medición de la frecuencia y amplitud de la actividad lectora de los estudiantes dentro y fuera de la escuela. Los autores parten de la noción de que la frecuencia con que se llevan a cabo actividades lectoras tiene una relación significativa con el desempeño académico y la comprensión de lectura. Este instrumento también mide la dimensión horizontal de la lectura, es decir, el tipo de lectura desempeñado; ya sean libros de ciencia, de historia, de literatura, revistas o comics. Pero además, tratando de controlar la deseabilidad social, se realiza una medición tipo reconocimiento, pidiendo a los participantes, si es que han leído algún material en la última semana, indiquen cuál fue el nombre del autor, libro o tema que leyeron por cada tipo de lectura que se está midiendo. Un estudio que ha utilizado este instrumento es el de Wigfield y Guthrie (1997).

Entrevista

Las mediciones cuantitativas hechas mediante cuestionarios resultan adecuadas en la medida en que estén bien construidas y que sus preguntas o reactivos sean pertinentes, es decir, que se sabe qué se quiere medir y para qué. No obstante, dos de las grandes limitantes de estos métodos es que es difícil controlar los efectos de memorización y legitimidad, esto es, lo que el respondiente dice que hace no siempre es lo que en realidad hace, sobre todo en una actividad deseable o indeseable en ciertos entornos sociales, o que sólo recolecta información de la lectura considerada legítima (aquella que se debe leer) y se deja fuera otro tipo de actividades lectoras que no son consideradas como tal por el investigador que realiza el estudio.

Por ello es que, junto con el apremio de ampliar los indicadores de comportamientos lectores más allá de la lectura de libros, surge la necesidad de complementar la investigación cuantitativa a través de estudios cualitativos con grupos poblacionales específicos. Una alternativa que ha proporcionado resultados confiables es la entrevista. Según Robledo (s.f.), esta aproximación es muy útil para observar trayectorias lectoras, experiencias que inciden en cambios de actitud frente a la lectura, para construir historias de lectura, conocer las motivaciones para acercarse a la lectura o la relación personal con ciertos tipos de lectura. Para ejemplificar esta mención, en un estudio realizado por Peredo (2007) con personas de las ciudades de Laredo, Texas y Guadalajara, Jalisco, en el que usó la entrevista como procedimiento de recolección de información, se llegó a la conclusión de que la lectura de revistas por convicción propia cumple una función de entretenimiento, es decir, de acercamiento a las relaciones humanas contextualizadas e influidas por el mundo televisivo; mientras que la lectura de libros responde más a un interés existencial en donde se encuentra la explicación de las emociones o sentimientos complejos, por lo que se visualiza al autor como un guía para el comportamiento.

Observación

Debido a que la conducta lectora es una acción manifiesta, métodos más directos como la observación también han sido utilizados para medirla. Por ejemplo, en un estudio realizado por West, Stanovich y Mitchell (1993), un experimentador observó sin intromisión a individuos solos que iniciaban una lectura mientras esperaban sus vuelos en la sala de embarque de un aeropuerto, y se les clasificó como lectores a aquellos que se ocuparon en una lectura recreativa por más de diez minutos, y no lectores aquellos que la interrumpían o la abandonaban antes de concluir este límite de tiempo. En este mismo estudio, los individuos clasificados como lectores obtuvieron mayores puntajes en pruebas de reconocimiento de palabras y un nivel educativo mayor, así como un vocabulario y un conocimiento cultural más extenso que aquellos considerados como no lectores.

Aunque estas alternativas de medición son consideradas generalmente como efectivas y confiables, cada una de ellas presenta ventajas y desventajas en comparación a las otras. Por ejemplo, los métodos de reconocimiento tienen la capacidad de poder controlar la deseabilidad social, pues a aquellos respondientes que afirman haber leído en la última semana se les pide que mencionen el título o contenido del material leído. Sin embargo, según Guthrie, McGough y

Wigfield (1994), estos procedimientos presentan un inconveniente destacable: no permiten una estimación cuantitativa de la dedicación a la lectura o de la conducta lectora en términos absolutos (por ejemplo, horas o días a la semana de lectura o número de libros leídos). Asunto en el que los cuestionarios se concentran principalmente, pues permiten conocer cualquier indicador cuantificable que denote alguna actividad lectora.

La deseabilidad social, empero, es el principal inconveniente de los cuestionarios, pues un individuo fácilmente se puede adjudicar cierta cantidad de material leído o tiempo dedicado a leer sin que sea necesario un isomorfismo. Es también la deseabilidad social una de las desventajas de la entrevista, cuando no se realiza a profundidad. La entrevista también representa el inconveniente de que es muy difícil poder aplicarse a muestras grandes, por lo que potenciales comparaciones de los hallazgos con personas o poblaciones de otras regiones del mundo serían complicadas, aún cumpliendo con los criterios para asumir generalizaciones transpoblacionales.

La ventaja de la observación, por otro lado, es la indagación directa de la conducta, por lo que la deseabilidad social se minimiza y el isomorfismo se maximiza; por supuesto, cuando no es intrusiva. Sin embargo, la observación sólo se limita a contextos públicos o de laboratorio, por lo que los escenarios personales de lectura, como en casa o con la familia, son más difíciles de ser abordados.

El Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC, 2005), con el objetivo de establecer criterios e indicadores que permitan comparar los índices de comportamientos lectores entre los países de Iberoamérica, desarrolló 24 indicadores comunes que proponen la medición de las prácticas lectoras a nivel nacional. Según esta organización, entre los principales indicadores del comportamiento lector se encuentran: prácticas y preferencias lectoras, actitudes y limitaciones frente a la lectura, tiempo de inversión, entornos para la práctica lectora, motivos y razones para la lectura.

Es evidente de que la medición de la conducta lectora no es fácil, pues es una práctica compleja, diversa y difícil de aprender a través de indicadores unitarios o puramente numéricos (como el número de libros leído al año). Probablemente de esto se desprende que no existan posturas o instrumentos de medición dominantes al respecto.

Considerando las limitantes de los métodos de recolección de datos existentes, y debido a que en este estudio se asume una perspectiva específica y particular de conducta lectora, lo idóneo es construir un nuevo instrumento de medición. Según Sloan (2006) y DeVellis (1991), estas son situaciones que motivan al investigador a elaborar nuevas alternativas de medición,

es decir, cuando las opciones disponibles no satisfacen los objetivos de investigación, porque omiten aspectos importantes del constructo de interés, o cuando el constructo bajo estudio es nuevo y no existen instrumentos para medirlo.

La alternativa que se utilizará en el presente estudio para medir la conducta lectora es una escala en formato de autoreporte. Según Pinto-Guedes, Correa y Ribeiro (2005), esta estrategia de recolección de datos representa una serie de ventajas. En primer lugar, su fácil aplicación a grandes grupos de personas, bajo costo y porque permite recolectar información respecto a los contextos en los cuales desempeñan su conducta. Esta característica permite obtener evidencia de validez externa y, por lo tanto, la posibilidad de realizar generalizaciones transpoblacionales. Además, es el método más empleado y aceptado en las ciencias sociales y del comportamiento (Schutt, 2004), lo que le da gran aceptación.

Respecto a las desventajas, la sobreestimación o subestimación de la actividad lectora por parte de los encuestados puede sesgar los niveles de esta variable. Sin embargo, la deseabilidad social puede ser controlada incluyendo reactivos para tal efecto (Sloan, 2006; DeVellis, 1991).

Otra desventaja es la imprecisión. Según la teoría clásica de la medición el puntaje observado es igual al puntaje verdadero más el error; sin embargo, el error de medición puede ser minimizado considerando la ley de los números grandes (Kerlinger y Lee, 2002; DeVellis, 1991), que sostiene que mientras más grande sea el número de personas que respondan los reactivos, menor será el error de medición que estos obtendrán, porque los estadísticos se aproximarán más a los parámetros poblacionales.

Adolescentes y lectura

Por las características propias de su edad, Balaguer y Pastor (2001) afirman que los adolescentes se encuentran expuestos a una serie de situaciones y conductas de riesgo (beber alcohol, fumar, consumir drogas ilegales, relaciones sexuales sin protección) que pueden truncar su desarrollo personal y académico. Debido a la relación entre lectura y desempeño escolar, incitar conductas lectoras en esta población puede ser un método preventivo que los aleje de estas situaciones de riesgo y los apegue más a los aparatos encargados de la educación formal y, por lo tanto, aumentar la probabilidad de que tengan éxito académico y disminuir su deserción escolar, que en las escuelas públicas de la ciudad de México es del 5% en el nivel medio superior y del 14.8% en escuelas medio superiores técnicas (INEGI, 2004).

Sin embargo, las investigaciones sobre lectura desde perspectivas psicológicas han tenido como poblaciones de estudio en mayor medida niños y estudiantes de nivel básico. Investigaciones con estudiantes de nivel medio superior o adolescentes son menos frecuentes, y aún más teniendo como fundamentos de explicación perspectivas psicosociales. Según Garay (2001), investigaciones psicológicas en estudiantes de nivel medio superior se encuentran en cantidades limitadas, comparadas con estudiantes de otros niveles.

Algunos puntos de interés de este sector poblacional en relación con la lectura han sido evidenciados. Por ejemplo, Hopper (2005) realizó una investigación con estudiantes ingleses de nivel medio superior cuyo objetivo era determinar los factores que incitan a los estudiantes a leer y a elegir títulos de libros. Los resultados arrojaron que los participantes eligen sus materiales de lectura principalmente por influencia de sus pares, y en segundo lugar, por un deseo de leer libros con contenidos relevantes a sus experiencias personales, con protagonistas de su rango de edad y que les hagan imaginar escenarios en donde sus fantasías amorosas o utopías ideológicas se vuelven reales.

Por otro lado, Pindago (2004) investigó las preferencias lectoras de adolescentes españoles en sus tiempos de ocio. Sus resultados proporcionaron discrepancias en torno al sexo de los lectores, pues en cuanto a diarios, los hombres prefieren leer los deportivos, mientras que en las mujeres la lectura de diarios es casi inexistente. Respecto a las revistas, los hombres prefieren las relacionadas a temáticas sobre autos, videojuegos, avances tecnológicos o computación; mientras que las mujeres prefieren leer revistas de espectáculos. Tanto hombres como mujeres leen con regularidad sus revistas favoritas en internet. Respecto a libros, cuya lectura es menos frecuente que las revistas, los temas que prefieren los hombres son aventura, ciencia ficción y suspenso. Por otro lado, las mujeres prefieren leer historias de romance e intriga. Una temática de interés en libros, tanto para hombres como para mujeres, son las historias de terror y suspenso.

Finalmente, en contextos mexicanos, Hernández, Márquez y Palomar (2006) determinaron la influencia de diversas variables socioeconómicas y educativas en el desempeño del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I). Entre los resultados se observó que la escolaridad de los padres, el ingreso familiar, el tipo de escuela de procedencia (pública o privada) y en el tiempo dedicado al estudio y a la lectura fuera del horario escolar, predicen el puntaje que se obtiene en el mismo.

Esta revisión indica que sobre la lectura en adolescentes o en estudiantes de nivel medio superior, los estudios son limitados y no articulan modelos teóricos o explicativos, pues

son en mayor medida de corte descriptivo. Por lo tanto, aportaciones desde un enfoque psicosocial pueden proporcionar información inherente que ayude a comprender estructuralmente la conducta lectora en este sector de la población.

Capítulo 2. Aproximaciones teóricas

*Las ideas y las creencias:
son éstas las que en verdad trascienden en el mundo sensible”
Platón*

El estudio de la lectura ha sido llevado a cabo por la psicología y otras disciplinas desde hace algunas décadas. Derivado de ello, se distinguen un gran número de investigaciones y enfoques que han permitido diferenciar una cantidad significativa de variables, modelos, teorías y procesos que nos ayudan a entender y explicar varios de los fenómenos asociados a la lectura. No obstante, podemos agrupar estos estudios en dos corrientes principales: la perspectiva cognitiva y la perspectiva psicosocial. En la primera podemos encontrar variables cognitivas y de aprendizaje que pretenden explicar a la lectura como un complejo proceso intelectual; mientras que la segunda, trata de explicar a la lectura como proceso mental y conductual, pero mediante variables relacionadas a aspectos psicosociales que influyen en su ejecución. Una revisión a estas aproximaciones ayudará a entender y enmarcar la perspectiva mediante la cual pretendemos abordar y explicar el fenómeno bajo estudio.

Perspectiva cognitiva

Desde este enfoque los modelos de lectura pueden ser psicolingüísticos, seriales, interactivos o compensatorios, según la relación funcional que se lleve a cabo en los diversos niveles de procesamiento que concurren en el ejercicio cognitivo que implica leer. A continuación se enuncian los principales exponentes de cada uno de estos enfoques.

Modelo psicolingüístico de Goddman (1970)

Según este modelo, en el proceso de lectura intervienen factores de carácter óptico, perceptivo, sintáctico y de significado. A través de la atención proyectada a un texto, cada uno se funde con el siguiente para llegar lo antes posible a la construcción de un significado. Las fases de esta construcción son las siguientes:

- a) Iniciación y reconocimiento: el cerebro reconoce la muestra gráfica en el campo visual e inicia la lectura. Si se producen interrupciones en este reconocimiento como ilustraciones o tablas, el proceso la fase se reinicia.
- b) Predicción: el cerebro tiene una tendencia a estar anticipando y prediciendo; como consecuencia busca orden y significado a los estímulos (grafías, sintaxis y semántica).
- c) Confirmación: si el cerebro predice, también tiene que verificar sus predicciones, de modo que con cada estímulo nuevo se comprueba para verificar o no lo que esperaba.
- d) Corrección: el cerebro vuelve a procesar cuando halla inconsistencias o no se confirman las predicciones.
- e) Terminación: el cerebro suspende la actividad lectora cuando se termina el texto, la actividad no resulta productiva, se construye poco significado, el significado parcial construido no es de interés o se encuentra inadecuado para el fin que se persigue con la lectura. La terminación es una opción abierta en cualquier momento de la lectura.

Aunque las fases tienen una secuencia en la que la predicción antecede a la confirmación, y ésta a la corrección, la misma información se puede usar para confirmar una predicción anterior o elaborar una nueva.

Este modelo se caracteriza por su preferencia procesual, que permite al lector apoyarse en las estructuras de conocimiento semántico y sintáctico, disminuyendo su dependencia de las grafías y sus respectivos fonemas. Asimismo, no impide ir del símbolo al significado, pasando por el fonema, pero sí se admite que la mediación sonora puede obviarse cuando se está familiarizado por la relación grafía-significado.

Modelo Serial de Laberge y Samuels (1974)

En el procesamiento de este modelo participan los códigos de la memoria visual (letras, sílabas, palabras, grupos de palabras), de la memoria fonológica (sonidos de letras, sílabas, palabras, grupos de palabras) y de la memoria semántica (significado de las palabras y de grupos de palabras).

El proceso de lectura funciona cuando el lector activa los códigos correspondientes para conocer y encadenar jerárquicamente los componentes entre sí. La percepción visual, primer nivel de procesamiento, es la base para el siguiente, es decir, el reconocimiento de letras; éste

a su vez, para la integración silábica, y así sucesivamente hasta procesar semánticamente el texto. El procesamiento serial completo se estructura como muestra la Figura 2.

Los componentes de cada campo se procesan analíticamente de menor a mayor nivel. Se pueden producir automatizaciones cuando el procesamiento de uno o más de los componentes se hace obvio y evidente para el lector. El rigor de los elementos estructurales no significa que el modelo sea inflexible; dependiendo de los textos y de las destrezas lectoras del sujeto, el encadenamiento puede variar en cada caso y producir saltos (automatizaciones) si el lector, basándose en su experiencia, ya ha precisado dicho elementos en el transcurso del procesamiento mental.

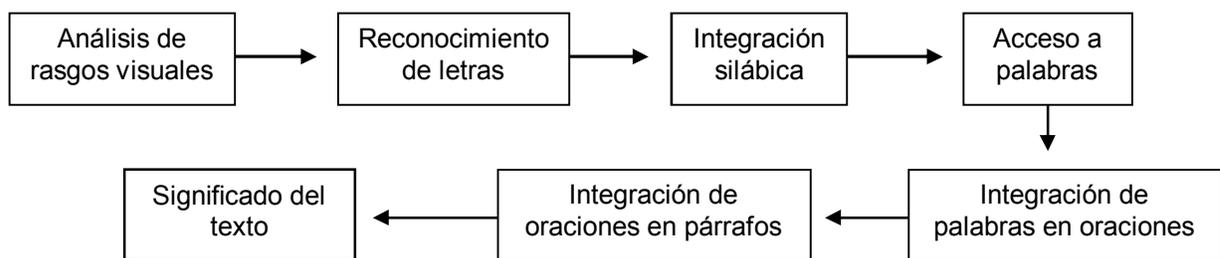


Figura 2. Secuencialización del proceso serial de lectura según el modelo de Laberge y Samuels (1974).

Los autores de este modelo postulan que el aprendizaje de las destrezas lectoras es un proceso de automatización de los niveles visual, fonológico y semántico. De tal modo que en un inicio la atención del lector principiante está muy atenta a los niveles inferiores, pero con la práctica, la mayoría de estos niveles se automatizan y la atención se libera para dedicarse con mayor intensidad a los niveles semánticos e interpretativos.

Modelo interactivo de Rumelhart (1977)

Elaborado con la intención de superar las deficiencias de los modelos lineales, que transmiten la información en una sola dirección sin permitir que la de un nivel superior influya en la de un inferior, este modelo da particular importancia a las fuentes de información ortográfica, léxica, sintáctica y semántica. Así como a dos elementos estructurales llamados sintetizador mental y centro de mensajes.

Según este autor, el procesamiento del texto y su interpretación final se ven influenciadas por las diferentes fuentes de información. Todas estas fuentes convergen unitaria o simultáneamente en el sintetizador mental que, mediante el centro de mensajes, acepta la información, la retiene y la distribuye según se necesita. El centro de mensajes tiene varias funciones: almacena la información recibida en una memoria temporal, abre el acceso a las distintas fuentes para el análisis de la información y confirma o elimina las construcciones semánticas conjeturadas, según los resultados de los análisis informacionales.

Con este modelo interactivo, a diferencia de los seriales, se puede explicar, entre otras cosas, la construcción de significados de palabras que nunca se han visto, a partir del análisis contextual en el que se encuentra inmersa. De este modo, un estadio superior, como la construcción semántica, influye en uno inferior, como el reconocimiento gráfico.

El modelo compensatorio de Stanovich (1980).

Este modelo se generó partiendo de alguna de las limitaciones de los modelos anteriores, como la poca atención al papel que juega el conocimiento previo del tema en el proceso de lectura. Este modelo se estructura con los mismos componentes que el anterior, más un mecanismo compensatorio.

Según este modelo, si existe alguna deficiencia en un estadio inferior, el lector intentará compensarlo mediante las estructuras de conocimiento de un orden superior. Por ejemplo, para un mal lector con deficiencias en el reconocimiento de palabras y en la velocidad de lectura, pero con buen conocimiento del tema, le pueden ser compensadas las dos primeras a lo largo del texto. Por otro lado, si un lector reconoce bien las palabras, pero desconoce el tema, puede encontrar una mayor construcción semántica si se apoya desde el inicio en los niveles inferiores como reconocer letras, palabras o códigos sintácticos.

Stanovich afirma que los modelos interactivos permiten sintetizar un significado a partir de la información que se recibe simultáneamente desde varias fuentes. El mecanismo compensatorio asegura que la detección de un déficit en cualquier fuente de información se vea inmediatamente apoyada por cualquiera de los demás que puedan cubrir la carencia, sin considerar su nivel en la jerarquía del procesamiento como es postulado por los modelos seriales. De este modo el modelo de Stanovich es interactivo en el sentido de que cualquier estadio, con independencia de su posición en la estructura, puede comunicarse con otro; y es compensatorio porque cualquier lector se puede apoyar en la fuente de información o

conocimiento mejor desarrollada para él, cuando otras fuentes normalmente más utilizadas le son menos familiares.

Perspectiva psicosocial

El proceso de la lectura es influenciado y explicado por diferentes facetas y variables cognitivas, como se vio. No obstante, desde hace tiempo se ha pensado que gran parte de esta actividad es también influenciada, en ocasiones en mayor medida que los factores cognitivos, por variables sociales como el grupo social de pertenencia, el ambiente en el que se desenvuelven las personas o los reforzadores sociales presentes (Entwisle, 1976), que motivan o inhiben la realización de conductas relacionadas a la lectura. Si se parte de la premisa que leer es un proceso complejo que consiste en descifrar, comprender, juzgar y degustar; en esta acción no sólo van a intervenir factores cognitivos y lingüísticos, sino también ambientales y sociales (Moreno, 2001).

En este sentido, se procede a revisar algunas de los principales modelos en psicología social que han evidenciado su capacidad para explicar aspectos cognitivos y conductuales de la lectura.

Modelo tridimensional de actitudes.

Creencias, sentimientos, juicios, deseos, opiniones, actitudes y expectativas nos acompañan a diario, y determinan la forma en cómo llevamos nuestras vidas y cómo interactuamos con nuestro entorno social. La conducta y su relación con los procesos sociales ha sido un tópico investigado por la psicología desde hace mucho tiempo. Con la publicación de uno de los primeros manuales de psicología social a principios del siglo pasado, que para algunos marca el inicio de esta disciplina como una ciencia formal (G. W. Allport, 1985), McDougall (1908) afirmaba que la compleja vida de las sociedades está modelada por las inclinaciones y capacidades naturales de la conciencia individual, dando así a los impulsos (o instintos) un papel crucial en la determinación de la conducta. Simultáneamente, Ross (1908) hacía ver el otro lado de la moneda y afirmaba que era la imitación la principal herramienta para explicar la conducta, dando a la interacción social un peso importante. No obstante, tiempo después la postura de McDougall fue criticada duramente por su visión reduccionista de la explicación de la conducta humana, y el trabajo de Ross fue relegado por sus contemporáneos

psicólogos sociales de formación psicológica y retomado por los de formación sociológica (Álvaro, 1995). Tres lustros después F. H. Allport (1924) afirmaba que la conducta social, entendida como las estimulaciones y reacciones que surgen entre los individuos y la parte social de su medio, era el objeto de estudio de la psicología social.

Debido a la importancia de estudiar y explicar la conducta social, la psicología social ha investigado desde hace tiempo el constructo mental denominado actitud. El estudio de esta variable en los años 20 y 30 del siglo pasado, daría avances significativos para esta disciplina en el estudio de la cognición y la conducta. En primer lugar, la cuestión metodológica sobre la medición de estos constructos psicológicos avanzó en gran medida con el desarrollo de las escalas de Thurstone en 1929 y de Likert en 1932; logro que de acuerdo a Graumann (1988) puede considerarse como el más importante de estas décadas. En segundo lugar, G. W. Allport (1935) en el *Handbook of Social Psychology* conceptualizaría a las actitudes como un estado mental o neuronal de predisposición, organizado a través de la experiencia, que tiene una influencia directa y dinámica sobre las respuestas del individuo a todos los objetos o situaciones con los que está relacionado. Con esta definición sugería que las actitudes, como constructo cognitivo, fungían como antecedente directo de la conducta manifiesta.

De esta manera, quedaba constituido el primer periodo importante de estudio de actitudes en psicología social (McGuire, 1985), a tal grado que la actitud se consideró como el más distintivo e indispensable concepto de la psicología social de ese tiempo (G. W. Allport, 1935). Más tarde esta preponderancia declinaría de 1935 a 1955, siendo desplazado por la investigación de las dinámicas grupales, encabezadas principalmente por Sherif y Lewin. La investigación en actitudes resurgió en las décadas de los 50 y 60, pero esta vez su interés se centró sobre todo en poder comprender las dinámicas y los procesos que subyacen al cambio de actitudes (McGuire, 1985). Este interés surgió sobre todo para poder comprender algunas de las causas y consecuencias psicosociales de la Segunda Guerra Mundial.

A pesar de que la investigación en actitudes lleva casi 80 años, continúan siendo un punto de estudio importante y trascendental para las ciencias sociales y de la conducta (Ajzen, 2001), y por este motivo ha habido y hay tantas definiciones de actitud que sería difícil mencionar todas y cada una de ellas. Empero, algunas definiciones trascendentales han sido las que han proporcionado Thurstone en 1928, G. W. Allport en 1935, Fishbein y Ajzen en 1975 (predisposiciones aprendidas para responder consistentemente y de manera favorable o desfavorable ante un objeto estímulo) y McGuire en 1985 (son un proceso mediador que agrupa a los objetos actitudinales en categorías conceptuales que evocan patrones de respuesta).

Estas nociones tienen en común concebir a la actitud como un constructo psicológico en relación directa o indirecta con la conducta, que es activado en el momento en que se detecta la presencia real o imaginaria de un objeto actitudinal. No obstante, para Albarracín, Zanna, Johnson y Kumkale (2005), colaboradores en la realización del más reciente *Handbook of Attitudes*, la definición más convencionalmente aceptada por los estudiosos del tema es la que proporcionan Eagly y Chaiken (1993), quienes asumen a la actitud como una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de un objeto concreto con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad, es decir, la actitud es, *grosso modo*, una respuesta evaluativa hacia un objeto.

Este estado psicológico evaluativo se manifiesta a través de ciertas clases de respuestas, que se consideran observables y medibles. Rosenberg y Hovland (1960) desarrollaron un modelo tridimensional, según el cual, estas respuestas pueden ser de índole cognitiva (creencias, opiniones e ideas acerca del objeto de la actitud), afectiva (sentimientos, estados de ánimo o emociones relacionadas al objeto de la actitud) o conativo-conductual (tendencias a la acción o conductas manifiestas suscitadas por el objeto de la actitud). Esta taxonomía de los componentes de las actitudes es mucho más antigua que el concepto mismo de actitud y puede ser encontrado en filósofos de la Antigua Grecia y también en el trabajo de filósofos como Lock, Kant y Leibnitz (McGuire, 1985). Para Eagly y Chaiken (1993) y Fishbein y Ajzen (1975), el modelo de Rosenberg y Hovland es considerado de trascendental importancia para comprender la manera en que la actitud, que es un estado mental, y por lo tanto no observable directamente, se vuelve manifiesta.

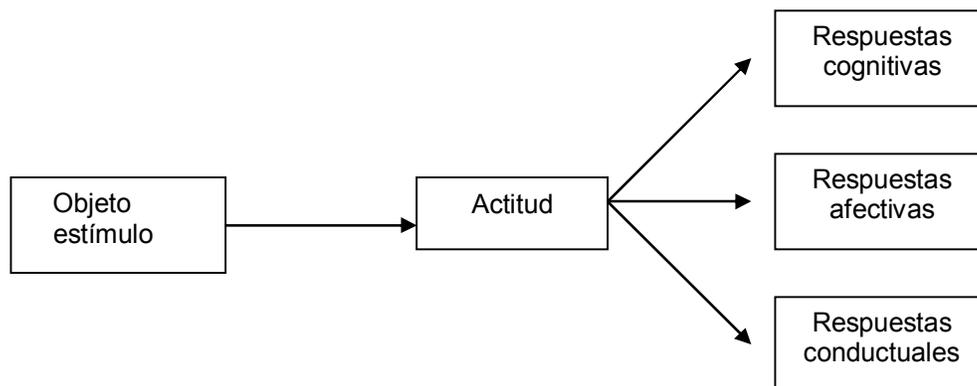


Figura 3. Representación esquemática del modelo tridimensional de Rosenberg y Hovland (1960).

Es elemental enfatizar que estos tres tipos de respuestas o componentes son vías de manifestación de un estado psicológico único, por lo tanto se presentan en coexistencia y están mutuamente interrelacionados (Albarracín, et al., 2005). El esquema del modelo tridimensional de Hovland y Rosenberg (1960) se presenta en la Figura 3.

A pesar de las tres formas en que se manifiesta una actitud, y de las diversas maneras en que se han definido, varios autores han coincidido y recalado que el rasgo más importante de ésta es su carácter evaluativo (Petty y Cacioppo, 1996; Zanna y Rempel, 1988; Fishbein y Ajzen, 1975), que se extiende en una dimensión continua que va de lo negativo a lo positivo. Según Albarracín, et al. (2005), a pesar de que las definiciones han variado a través de la historia de la psicología social, si se revisa cómo los especialistas han operacionalizado el concepto de actitud en diferentes campos y en diferentes tiempos, los aspectos evaluativos han jugado siempre un papel importante.

Todas las características mencionadas hacen que un aspecto de trascendencia de las actitudes sea su relación con la conducta (Ajzen, 2001; Petty y Cacciopo; 1996). Situación que sigue siendo de interés de varios estudios del comportamiento que han dado evidencia sobre su capacidad para explicar y predecir conductas a partir del efecto directo o indirecto de las actitudes (Ajzen, 2001).

En este sentido, se ha demostrado la efectividad de las actitudes para explicar habilidades y comportamientos lectores. En una investigación realizada en Holanda por Stokman (1999) con 185 personas mayores de 18 años, los resultados mostraron que las actitudes hacia leer novelas de ficción en los tiempos libres explicó satisfactoriamente la conducta lectora ($r^2 = .45$), cuando variables sociodemográficas como ingreso, sexo, edad, nivel de escolaridad y cantidad de tiempo libre fueron estadísticamente controladas. En esta investigación las actitudes hacia la lectura fueron conceptualizadas y operacionalizadas a través de las consecuencias funcionales de la lectura de novelas de ficción. Los constructos conformados por las actitudes hacia la lectura de este tipo fueron constituidos por aspectos como disfrute (creencias de que la lectura es emocionante e interesante) y escape (creencias de que la lectura es una forma de pasar el tiempo y de distraer los pensamientos de preocupaciones personales) como dimensiones afectivas, y la utilidad (creencias de que la lectura es útil para la escuela y para desarrollarse laboralmente) y el desarrollo individual (el valor otorgado a la lectura como una forma de introyectar ideas de otras personas, y en general de la vida, para un crecimiento personal) como componentes cognitivos. Dentro de los

resultados se mostró que el efecto de la actitud sobre la conducta lectora fue determinado principalmente por la dimensión afectiva de disfrute ($r^2 = .27$).

Estos resultados apoyan investigaciones previas (Lewis y Teale, 1982) realizadas con estudiantes de escuelas primarias en donde el componente actitudinal de disfrute fue construido como un componente afectivo de las actitudes y diferenciado claramente de los componentes utilitarios y de desarrollo individual, después de realizarse análisis de factores. Resultados similares arrojó la investigación realizada por Greaney y Neuman (1990) en niños de primaria, donde un análisis factorial distinguió los mismos factores.

Estos estudios indican la importancia del componente afectivo de las actitudes hacia la lectura, pues como se han desarrollado las teorías de la actitud con base en cogniciones para el estudio de la conducta, generalmente se han excluido a los afectos como variables de explicación conductual (Phelps, 2006). Otros investigadores sugieren que si bien los afectos no siempre se expresan conductualmente, tienen el poder motivacional de preparar a las personas para la acción, así como de poder combinarse con las creencias y deseos de un individuo para suscitar acciones (Kovach y De Lancey, 2005); sugiriéndose una combinación entre cogniciones y afectos para determinar la conducta.

Continuando con el tema de las actitudes, en una investigación reciente realizada por Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed y Tucker (2006), en donde pusieron a prueba un modelo bio-ambiental que incluía variables como rapidez en procesamiento visual, procesamiento ortográfico, procesamiento fonológico, auto-percepción sobre habilidades lectoras y actitudes hacia la lectura, para explicar la comprensión de lectura en estudiantes de escuelas primarias, los resultados mostraron después de análisis jerárquicos de regresión, que las actitudes explican el 11% de la varianza en las habilidades de deletreo. Resultados similares se encontraron en una investigación realizada por Paris y Oka (1986), en donde las actitudes hacia la lectura también aportaron influencia en su relación con las habilidades de comprensión de lectura en niños de escuelas primarias.

La medición de las actitudes también ha servido para determinar si la inclusión de programas, cuyo objetivo es fomentar las actividades lectoras, genera impactos significativos. En una investigación realizada por Sainsbury y Schagen (2004), con un diseño longitudinal *cohort* de tres tiempos, se midió el impacto de la Estrategia Nacional de Lectura (*Nacional*

Literacy Strategy).² Se encontró que las actitudes (en dimensiones como: lectura por disfrute, apoyos sociales para leer y preferencia de revistas/comics) en estudiantes de los primeros grados de primaria fueron generalmente positivas al principio de la vida escolar, pero fueron declinando con el tiempo. Los resultados indican que los estudiantes, conforme van avanzando por los grados escolares van perdiendo la noción de leer por gusto o placer. Los autores sugieren que esto se debe probablemente a que las técnicas que usan los profesores para mejorar las habilidades lectoras merman la autonomía que se requiere para leer por gusto.

Particularmente, la importancia educacional de estudiar la actitud hacia la lectura se justifica por dos argumentos. Primero, una actitud positiva hacia la lectura debe ser considerada como una meta en la formación educativa de cualquier estudiante *per se* (Shooten y Glopper, 2002; Simonson y Maushak, 1996). Segundo, la actitud hacia la lectura es importante por su presupuesta relación con la conducta lectora y con habilidades de lectura (Shooten y Glopper, 2002).

Por ello, especialistas en educación y lectura indican que se deben estimular actitudes favorables hacia la lectura en estudiantes (Shooten y Glopper, 2002), pues se parte del supuesto que al incrementar las actitudes hacia la lectura, los estudiantes tendrán más posibilidades de comenzar a leer más y mejor (Miessen, 2003; DeKay, 1996; Shooten, 1994).

Conducta planeada

Se ha asumido desde las primeras épocas de la investigación en actitudes un lazo directo con la conducta (Allport, 1920; Thomas y Znaniecki, 1918). No obstante, esta relación ha sido objeto de controversias. Desde los mismos años 30, la conocida investigación de La Piere (1934) fue uno de los primeros estudios en poner en duda la relación directa actitud-conducta al aseverar que ésta es mínima, pues en su investigación las actitudes expresadas por los encargados de hoteles y restaurantes sobre la posibilidad de recibir y prestar sus servicios a personas de origen chino y la acción realizada, fueron incongruentes (en aquella época existía un gran sentimiento anti-chino en Norteamérica).

Para Fishbein (1967), una de las probables limitaciones que daban pauta a esta controversia fue que en el momento que Allport (1935) definió el concepto de actitud, la matizó como variable unidimensional y unidireccional en relación con la conducta, y de esta manera no

² Es un programa generado por el gobierno Inglés, que pretende fomentar las actividades lectoras en estudiantes de niveles básicos

se podía explicar, por ejemplo, el hecho de que dos personas tuvieran la misma actitud hacia un objeto dado y una conducta diferente respecto al mismo, pues se entendía que la actitud llevaba inherentemente a la conducta.

Quizá es hasta la mitad de los años 70, cuando esta controversia entre los vínculos de la actitud y la conducta produjo avances importantes. En primer lugar, la cuestión metodológica en donde se aseguraba que el binomio actitud-conducta mejoraría a partir de la inclusión de elementos de especificidad conductual o del principio de compatibilidad en la construcción de instrumentos de medición (Ajzen y Fishbein, 1977) y que ya había sido propuesto por Fishbein (1967) y La Piere (1934). Y en segundo lugar, la sugerencia de que un paso importante en la resolución de la controversia actitud-conducta sería la construcción de una teoría formal, especificando e integrando, además de la actitud, otras variables de explicación conductual dentro de una estructura específica (Perry, Gillespie y Lotz, 1974).

Una de estas primeras estructuras formales de explicación de conductas volitivas fue la Teoría de la Acción Razonada (TAR, Ajzen y Fishbein, 1980; Fishbein y Ajzen, 1975). Esta teoría se basa en el paradigma general de que los humanos, cuando realizan una acción, hacen uso sistemático, detallado y racional de la información que poseen, o de que disponen, sobre las posibles implicaciones de realizarla.

En este modelo, la intención de ejecutar determinado comportamiento, entendida como la representación cognitiva de la disposición de una persona para la realizar una conducta, funge como la variable inmediata que antecede a la conducta mostrada. La intención se sustenta en dos constructos: el primero cognitivo, la actitud hacia realizar la conducta, es decir, las predisposiciones aprendidas para responder a un objeto de manera favorable o desfavorable, y el segundo sobre percepción social, la norma subjetiva, o sea, la percepción sobre la creencia de lo que otras personas significativas (padres, amigos, compañeros de trabajo) piensan que debería hacer un individuo respecto a una conducta. La actitud hacia la conducta está a su vez constituida por dos subcomponentes: las creencias del individuo sobre las consecuencias de llevar a cabo una conducta y la evaluación positiva o negativa de éstas. Mientras que la norma subjetiva es considerada como el producto conjunto de las creencias normativas del individuo, mismas que son percepciones sobre las expectativas que los otros significativos tienen sobre la conducta de un individuo y la motivación de éste para complacerlas. El esquema del modelo TAR se puede observar en la Figura 4.

Según Poss (2001), una formulación algebraica de esta teoría es representada como muestra la siguiente ecuación: $C \sim IC = (W_1) AC + (W_2) NS$; donde C es la conducta a realizar,

IC la intención conductual, AC la actitud hacia realizar la conducta, NS la norma subjetiva y W_1 y W_2 son los pesos asignados a cada variable por parte de un sujeto, que representan su importancia para la ejecución de una conducta.

En una revisión hecha por Ajzen (1988) sobre diez investigaciones realizadas durante la segunda mitad de los 70 y principios de los 80, en donde la TAR fue puesta a prueba para tratar de explicar y predecir varias intenciones conductuales (uso de píldoras para el control natal, tener otro hijo y realizar un aborto), los resultados dejaron ver que los coeficientes de correlación múltiple entre actitud, norma subjetiva e intención fluctuaron entre 0.73 y 0.89, mostrando en todos los casos que la interacción de la actitud hacia la conducta y la norma social mejoraban significativamente la explicación de la intención conductual, en comparación con las mismas variables consideradas de manera unitaria.

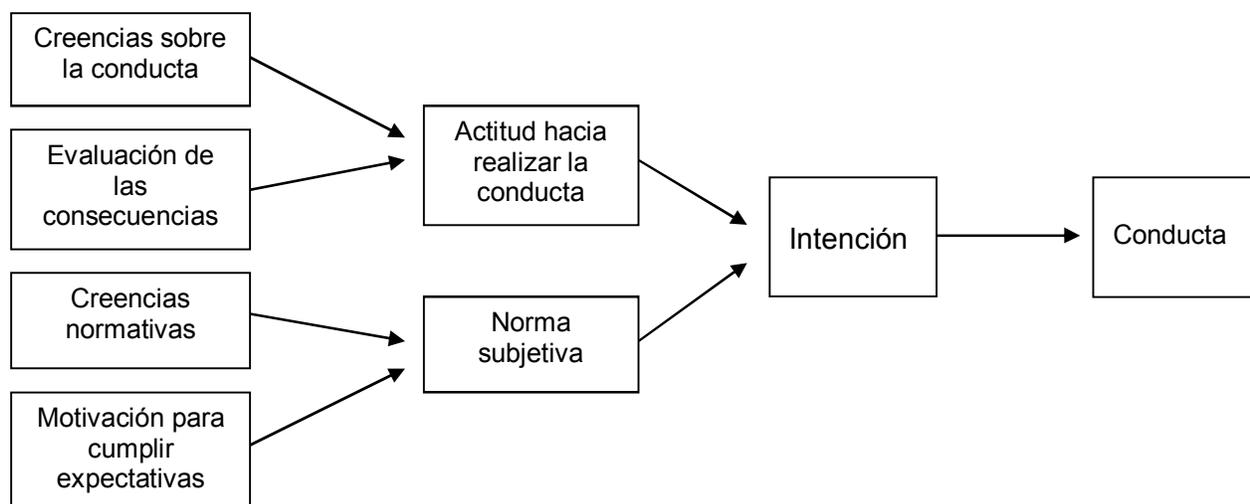


Figura 4. Representación esquemática del modelo TAR (Fishbein y Ajzen, 1975; Ajzen y Fishbein, 1980).

En una investigación donde utilizaron las técnicas estadísticas para la realización de un meta-análisis,³ Hausenblas, Carron y Mack (1997) estudiaron investigaciones desde 1975 hasta 1996 en donde se había hecho predicción de la realización de ejercicio físico mediante la TAR. Los autores encontraron que la norma subjetiva es un constructo significativo que predice la

³ Un meta-análisis es un estudio basado en la integración estructurada y sistémica de la información obtenida a través de varias investigaciones sobre una temática heterogénea, y debido a que incluye un número mayor de observaciones, este tipo de investigaciones tienen un poder estadístico superior al de los estudios convencionales

intención de realizar ejercicio físico, pero disminuye su poder cuando se predice la conducta. A este respecto la actitud resultó tener una relación más importante con la conducta de ejercicio. La conclusión de los autores es que al considerar el modelo como un todo se obtiene una mejor explicación y predicción conductual que tomando cada variable por separado.

Más recientemente, en otro meta-análisis realizado por Sheeran y Taylor (1999) para conocer la magnitud de la relación entre actitud y norma subjetiva con la intención de uso de condón, los resultados arrojaron una media de correlación de 0.46 entre actitud e intención; y de 0.42 entre norma subjetiva y la intención. En la correlación múltiple de actitud hacia la conducta y norma subjetiva con intenciones conductuales se aumentó a 0.63. Este resultado indica un aumento en la capacidad de explicación de la intención conductual debido a la interacción de las dos variables de la TAR.

En investigaciones realizadas en México, el modelo TAR también ha aportado evidencia en la explicación de varias conductas con resultados aceptables. Por ejemplo, Diaz-Loving, Rivera y Andrade (1994) investigaron la conducta de uso de condón en una población de 20 a 40 años de edad. Los resultados mostraron que el nivel de correlación oscila entre 0.43 y 0.47 entre la intención y la conducta de uso de condón. De igual forma, la intención tuvo correlaciones significativas con todos los componentes antecedentes, de 0.18 hasta 0.42. Los autores concluyen que la TAR es un modelo eficaz para la explicación conductual, pues no es común en el área de la predicción conductual encontrar correlaciones superiores a 0.40 con un número tan reducido de variables.

Otra investigación realizada en México por Perelló y Villagrán (2000) con una población universitaria masculina, para explicar el uso de condón con la pareja regular, los resultados manifestaron que la actitud hacia la conducta, conceptualizada como hedonista, y la intención de usar el condón son los mejores predictores de uso del condón, pues juntos explican un 33% de varianza.

A pesar de la evidencia que apoya el aserto del incremento en la explicación conductual obtenido a través de esta teoría, existen varias críticas que se le han imputado, pero dos son especialmente relevantes. La primera consiste en que los componentes de la TAR son predictores insuficientes y limitados de la conducta voluntaria (Hale, Householder y Greene, 2001). Para Ajzen y Fishbein (1980) y Fishbein y Ajzen (1975), todas las variables que no son explícitamente especificadas por la TAR son variables que influyen en las intenciones conductuales o las conductas voluntarias de manera indirecta y que ya están inmersas implícitamente en las variables contenidas en el modelo. En este contexto, la evidencia

empírica ha detectado otras variables que han sido identificadas como posibles predictoras de las intenciones conductuales. En un meta-análisis realizado por Corner y Armitage (1998), se estudió la relación entre obligación moral e intención a través de varias investigaciones, los resultados arrojaron una media de la correlación entre estas dos variables de 0.50. La conducta pasada también ha sido probada como una variable que influye en la intención conductual. Mullen, Hersey e Iverson (1987) probaron los constructos de la TAR y esta variable para tratar de predecir el consumo de alimentos no saludables, fumar y la realización de ejercicio físico. Los resultados revelaron que la frecuencia de la realización previa de estas conductas, fungió como predictor significativo de las intenciones conductuales y de la conducta misma.

La segunda crítica realizada a la TAR, es el relativamente corto rango de conductas que pueden ser explicadas, limitándose a sólo las voluntarias (Hale, et al., 2001; Carpi y Breva, 1997). Y es que la TAR deja fuera de su alcance a todas aquellas conductas en las que el actor social posee poco o nulo control para su desempeño, o en las que se necesita de ciertas habilidades y en donde la carencia de éstas puede influir en la intención de realizar una conducta (Hale, et al., 2001). Asimismo, la TAR excluye conductas que para su realización requieren de recursos, oportunidades y la cooperación de otros, restringiendo el rango de conductas explicadas a sólo aquellas en donde el individuo tiene pleno control para su realización (Carpi y Breva, 1997).

Esto llevó a que la TAR evolucionara e incluyera una nueva variable. La Teoría de la Conducta Planeada (TCP, Ajzen, 1985; 1991; Ajzen y Madden, 1986), que retoma algunas de las limitaciones imputadas a la TAR, es la continuación directa de este modelo e incluye al control percibido, es decir, la percepción sobre la facilidad o dificultad, personal o ambiental, para realizar una conducta, como otro antecedente de la intención conductual, junto con la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva, y de la conducta misma. De esta manera el modelo hace énfasis en que la conducta a realizar se encuentre bajo el control de la persona, de modo que la decisión de actuar depende también de las habilidades del individuo y de las oportunidades situacionales disponibles. De esta manera, Ajzen presenta la TCP como una alternativa para explicar y predecir conductas que no están completamente bajo el control voluntario del individuo. El esquema de este modelo se presenta en la Figura 5.

La capacidad de explicación y predicción conductual de este modelo ha sido evidenciada en una gran cantidad de investigaciones. En tres meta-análisis se han estudiado los principios de la TCP para explicar las intenciones conductuales de un amplio rango de conductas (Ajzen, 1991; Godin y Kok, 1996; Sheeran y Taylor, 1999). Los resultados mostraron que la inclusión

del control percibido explica en promedio un 10% más de la varianza de la intención, que considerando sólo la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva.

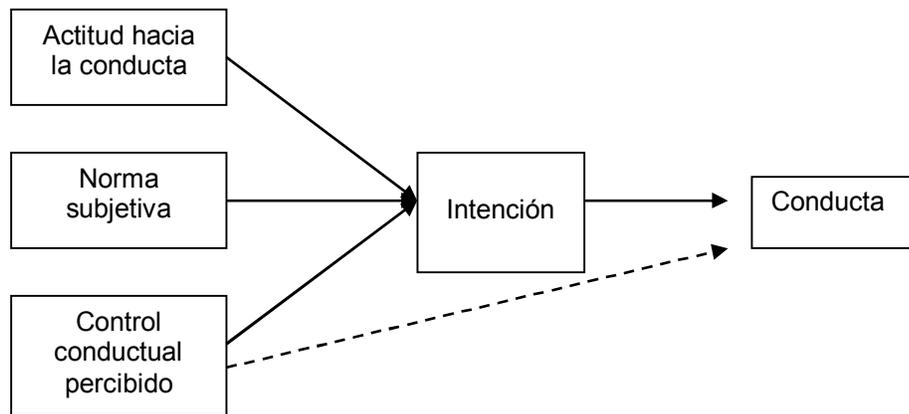


Figura 5. Modelo de la Teoría de la Conducta Planeada (Ajzen, 1985, 1991; Ajzen y Madden, 1986).

En otro meta-análisis en donde se compararon la capacidad de la TAR y la TCP para explicar conductas de ejercicio físico (Hausenblas, et al., 1997), los autores concluyeron que TCP es mejor modelo de explicación de la conducta bajo estudio, pues sugieren que potencializa la aproximación al estudio de la conducta al integrar en un solo modelo variables que por sí mismas son determinantes del comportamiento.

Otras investigaciones, que dan prueba de la efectividad de TCP para predecir diversas intenciones y conductas son: uso de sistemas de información en computadoras por usuarios de correo electrónico (Lin, Chuan y Kee, 2006), abandono voluntario del empleo (Breukelen, Vanderblit y Steensma, 2004), uso de condón (Albarracín, Jonhson, Fishbein y Muellerleile, 2001), incorporación de maestros de ciencias a ambientes educativos riesgosos (Zint, 2002).

Todas estas investigaciones arrojan evidencia de la capacidad de predicción y explicación de una gran gama de conductas a través de las variables del modelo de TCP y dan pie al uso de esta teoría en otros campos, como puede ser en educación, y en particular, en conductas lectoras.

En este menester, Schooten y Glopper (2002) aplicaron las variables del modelo TCP para explicar un comportamiento lector específico, conceptualizado como literatura adolescente (este concepto ya fue definido anteriormente). Se obtuvo una muestra representativa de 1740 estudiantes de diferentes grados de escuelas secundarias de Holanda. Los resultados

mostraron que los predictores más fuertes de la conducta lectora fueron los componentes afectivo y cognitivo de la actitud y la intención conductual, mientras que la norma subjetiva y el control percibido fungieron como predictores más débiles. Estos investigadores concluyen que el modelo de la conducta planeada proporciona una base teórica importante para la explicación de la intención y de esta conducta lectora mediante la participación directa de las actitudes.

Otra investigación que puso a prueba empírica los constructos del modelo TCP para predecir la intención de leer novelas de ficción en los tiempos libres es la que realizó Miessen (2003). La población de estudio fueron personas mayores de 18 años, pues se sabe que los autores de TCP postulan que la conducta a explicar debe estar bajo control voluntario del individuo, mas no debe ser automática o inducida, y debido a que los estudiantes de secundaria se sienten muchas veces obligados a leer, estudiar poblaciones mayores de 18 años mediante los principios de TCP (que están menos apegados a la escuela), puede arrojar resultados de mayor interés. Así, con una muestra de 518 personas, los resultados mostraron que el componente afectivo de las actitudes, el control percibido en su componente de habilidades lectoras auto-percibidas y la conducta pasada explicaron el 60% de la varianza de la intención lectora. El componente afectivo definido como el disfrute de la lectura fungió como el constructo de mayor peso. Cabe destacar que en esta investigación se analizaron las variables respecto a su impacto en la intención conductual solamente, dejando de lado la conducta.

Posteriormente, Shooten y Gloopper (2004) continúan con sus estudios de la conducta lectora, igualmente conceptualizada como literatura adolescente, a través del modelo TCP con estudiantes de nivel medio. Este estudio tuvo como objetivo conocer los cambios en los componentes del modelo para explicar la conducta lectora al ascender de grado escolar. La muestra inicial estuvo constituida por 696 participantes en el tiempo 1, cantidad que descendió en el tiempo 2 a 451, y finalmente la muestra estuvo conformada por 258 participantes en el tiempo 3. Los resultados mostraron que los mejores predictores de la conducta lectora en el tiempo 1 son los componentes afectivos y cognitivos de la actitud, la intención y la norma subjetiva. Pero en los dos tiempos subsecuentes el componente afectivo y el control percibido llegan a ser los más fuertes y la norma subjetiva disminuye en su peso predictivo. Es de notar que los componentes afectivos y cognitivos de las actitudes y la conducta misma disminuyeron del primer tiempo al tercero, excepto para aquellos estudiantes cuyos padres poseen mayor nivel de estudios y que tienen un ambiente intelectual y cultural en su entorno familiar.

En México existe evidencia sobre la capacidad de TCP de explicar conductas lectoras. A este respecto, en una investigación realizada por Mújica y Saldívar (2005), el control percibido

resultó ser el mejor predictor de la intención de leer libros en los tiempos libres con contenidos culturales, esto es, novelas, libros de historia y con contenidos científico, por parte de estudiantes de nivel medio superior ($r^2=.30$). No obstante, la intención no predijo satisfactoriamente la conducta. Cabe señalar que la operacionalización de la actitud hacia la lectura sólo incluyó el componente cognitivo, lo que sugiere problemas de validez de constructo.

Esta evidencia sustenta la potencialidad de TCP en la explicación de conductas relacionadas a la lectura. Se resalta el aspecto afectivo de las actitudes, el control percibo y la intención como variables que explican en mejor grado las conductas lectoras en la mayoría de estas investigaciones. No obstante, estos resultados sugieren que un modelo que pretenda explicar comportamientos lectores puede incluir variables de este modelo, pues los principios teóricos y la evidencia empírica apoyan esta afirmación.

A pesar del significativo avance teórico y empírico en la explicación conductual a través de TCP, se han observado algunas limitaciones. Por un lado, en general la explicación de la varianza de las intenciones conductuales es admisible, entre 30% y 42% de la varianza (Godin y Kok, 1996; Sheeran y Taylor, 1999). Sin embargo, la explicación de la varianza de conducta por parte de la intención y el control percibido es sólo de entre 26% y 32% (Cooke y Sheeran, 2004), reduciéndose significativamente si se compara con la explicación de la varianza intencional. Esto significa que hay una porción considerable de varianza conductual que no está siendo explicada por este modelo (Sheeran, 2002).

Por otro lado, la falta de algunas variables relevantes de explicación conductual (Evans, 1991; Bagozzi, 1992; Hale et. al., 2001), y que ya había ocurrido con TAR. Sin embargo, Ajzen (2001) afirma que es prematuro sugerir la suficiencia de TCP para la explicación conductual, y hace un llamado a la realización de investigaciones para determinar si variables de explicación conductual adicionales deben ser añadidas al modelo.

En este aspecto, hay investigaciones en donde se han añadido a la estructura de TCP variables adicionales relevantes que mejoran la explicación intencional o conductual de varias acciones. Por ejemplo, Sheeran y Orbell (2000) añadieron auto-esquema para conductas relacionadas al ejercicio físico; Chatzisarantis, Hagger, Smith y Sage (2006) la motivación intrínseca para actividades físicas rigurosas, y Leone, Perugini y Ercolani (1999) la conducta pasada para actividades de estudio.

En esta última investigación los autores evidenciaron una explicación de las intenciones de realizar conductas de estudio con los principios de TCP y la conducta pasada del 45% de la varianza, lo que da pauta a la suposición que la estructura de la TCP funciona como teoría de

explicación de la intención de realizar actividades que requieren de la implicación de esfuerzo mental y el involucramiento individual para su desempeño, como también lo es la conducta lectora.

El último punto de crítica es la cierta incongruencia del modelo, pues no hace referencia a la planeación conductual. Este modelo no teoriza sobre cómo el individuo delibera, evalúa o actúa sus planes, o si tiene las habilidades o motivaciones necesarias para realizar esfuerzos cognitivos que ocasionen la planeación o ejecución de conductas (Eagly y Chaiken, 1993; Hale, et al., 2001). Este es un vacío que debe ser llenado, pues contemplar los procesos cognitivos que subyacen a la planeación de conductas por parte de los individuos podría incrementar la explicación intencional y conductual.

Por último, es importante hacer hincapié que a pesar de las limitaciones mencionadas, algunos autores (Crano y Prisllin, 2006; Cooke y Sheeran, 2004) consideran al modelo TCP como la teoría dominante para la explicación intencional y conductual dentro de la psicología social.

Autodeterminación

Los planteamientos de las teorías de la motivación son otra aproximación importante para la explicación del comportamiento, y es que la raíz latina de la palabra motivación significa “mover”, y por lo tanto, para algunos especialistas el sentido básico de la motivación es el estudio de la acción y la conducta (Eccles y Wigfield, 2002).

Históricamente, el estudio de la psicología se ha enfocado sobre dos tipos de explicaciones para entender la conducta humana. Por un lado, la que se refiere a la satisfacción de necesidades biológicas básicas, y por el otro, la que indica que las personas van por la vida realizando conductas para obtener una recompensa o evitar un castigo. Ambos tipos de explicación sugieren que la conducta es motivada por la necesidad o el deseo de obtener una consecuencia particular (Sansone y Harackiewicz, 2000). No obstante, los humanos en ocasiones realizan conductas que parecen en sí mismas la finalidad última de su realización; pues no se esperan consecuencias externas.

A este respecto, dentro de las corrientes del estudio de la motivación se tiene como una característica importante la distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca (Sansone y Harackiewicz, 2000). En general, estas teorías sugieren que cuando un individuo está intrínsecamente motivado, se realiza una actividad por el interés y el disfrute que

proporciona por sí misma. Por el otro lado, un individuo está motivado extrínsecamente cuando se emplean en la realización de una actividad por razones instrumentales, es decir, porque con su realización se obtendrá un efecto externo, como obtener un premio o evitar un castigo.

Algunos de los primeros investigadores que estudiaron el papel de la motivación intrínseca en la conducta la contemplaron como una fuente adicional de reforzamiento que desencadena un comportamiento en ausencia de la motivación biológica para satisfacer necesidades básicas o de la búsqueda de una consecuencia externa.

Una de las primeras teorías que abordó esta postura fue la Teoría de la Motivación por Eficiencia (*Effectance Motivation*, White, 1959). Esta aproximación sugiere que algunas personas tienen una inherente necesidad de competencia y de interactuar eficientemente con el entorno. La meta de una acción, según esta perspectiva, es conseguir un sentimiento de dominio y eficiencia personal en la realización de una actividad. Los motivos de este tipo sólo se hacen presentes una vez que motivaciones homeostáticas (necesidades básicas) como el hambre o la sed han sido satisfechas. White argumenta que las personas poseen motivos de eficiencia que los empuja hacia la competencia, mismos que son satisfechos por los sentimientos de dominio al realizar exitosamente la conducta. Esta sensación es la que hace a estas acciones muy atractivas para las personas.

Otra postura similar a la de White es la de Berlyne (1960), quien afirma que las personas incurren en algunos tipos de acciones como una respuesta para la modulación de su nivel de *arousal* (estimulación del sistema nervioso). Si el *arousal* es bajo, se está intrínsecamente motivado a incrementarlo buscando estímulos para el sistema nervioso. Hunt (1965) argumenta que las personas presentan motivos intrínsecos hacia la acción porque experimentan un desequilibrio en información (estímulos sensitivos del medio) que tienen anteriormente y nueva que les llega. Esto hace que las personas estén intrínsecamente motivadas a reducir esta incongruencia informacional a través de sus acciones. Teóricamente similar a la teoría de la disonancia cognitiva.

Una aproximación teórica al estudio de la motivación es realizada desde el arquetipo del control percibido que una persona observa en su ambiente. Desde esta perspectiva, la Teoría de Locus de Control de Rotter (1966) se refiere a las creencias que un individuo tiene acerca de la relación entre sus acciones y los resultados de éstas. Esta teoría indica, *grosso modo*, que los individuos con control externo creen que sus acciones tienen poco impacto sobre las consecuencias de las mismas, y que estas últimas son más producto de la suerte, del destino, de otras personas o cualquier otro factor externo en el que el individuo no puede influir

directamente. En contraste, un individuo con control interno tiene la creencia que las consecuencias son contingentes de sus acciones y que conseguirlas está totalmente bajo su control. Para algunos especialistas, las personas con un locus de control interno tienen mayores tendencias a obtener dominio y control de su entorno, lo que es indicativo de motivación intrínseca según la postura de White.

La perspectiva de deCharms (1968) llamada la Teoría de la Causalidad Personal (*Personal Causation*), postula que los individuos se esfuerzan por visualizar sus acciones como agentes causales que producen modificaciones en el ambiente en el que se encuentran inmersos para lograr las consecuencias deseadas, es decir, una causalidad personal. Los individuos se distinguen en dos tipos a partir de la causalidad personal que poseen: los orígenes (*origin*) y los títeres⁴ (*pawn*). Los orígenes tienen fuertes impresiones de causalidad personal y atribuyen los cambios en su entorno a sus propias acciones. En contraste, los títeres creen que las consecuencias de su conducta están más allá de su control y que residen en fuerzas externas o en la conducta de otros. De la misma manera que las personas con locus de control interno, se sugiere que los orígenes reflejan una motivación intrínseca en su conducta.

Para Fernández (2006) y Anderman y Midgley (1999) una de las aproximaciones de mayor importancia en psicología en el estudio de la motivación, en particular respecto a temáticas en relación a la educación en adolescentes, es la que se hace través de la Teoría de la Auto-Determinación (TAD, Deci y Ryan, 1991,1985; Deci, 1975;), misma que ha integrado algunas de las posturas mencionadas previamente en una sola aproximación: las necesidades básicas de competencia (White, 1959), la causalidad personal de los resultados de las acciones (deCharms, 1968) y la necesidad de estímulos (Berlyne, 1960). Esta teoría propone diferentes tipos de motivación para la acción, con base en la interacción de las necesidades psicológicas de un individuo (necesidad de competencia, de autonomía y de interacción) y del entorno social o físico (Deci y Ryan, 2000; 1991; 1985). Las tipologías motivaciones salientes de esta interacción son la intrínseca, la extrínseca y la amotivación,

Estos tipos de motivación se sitúan a lo largo de un continuo que refleja el grado de autodeterminación de la conducta. Entendiendo la autodeterminación como ejecución conductual considerando los niveles de autonomía, competencia e interacción social percibida. De tal forma que de menor a mayor autodeterminación se tiene en primer lugar a la

⁴ La palabra original en inglés es “*pawn*”, se tradujo como *títere* por su significado dentro de la teoría, pero puede tener una traducción distinta en otros textos.

amotivación, se pasa por la motivación extrínseca y en la parte más alta del continuo está la motivación intrínseca. La Figura 6 es una representación esquemática de este continuo.

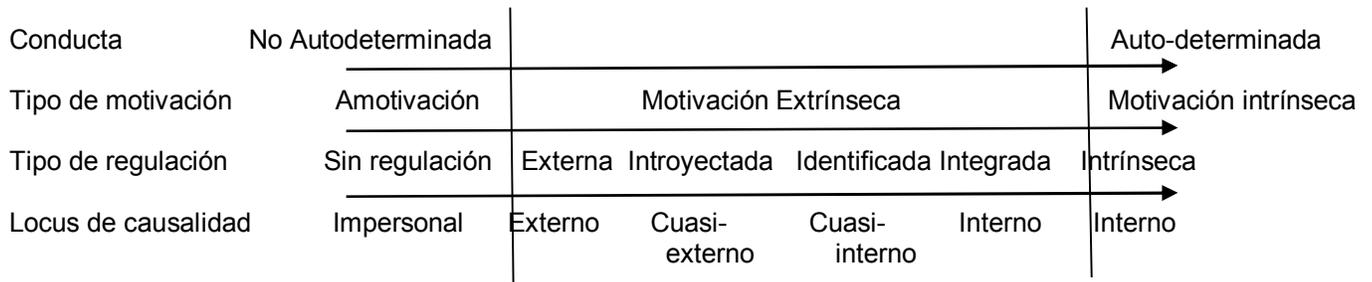


Figura 6. El continuo de autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). Se observan los tipos de motivación con sus estilos regulatorios, locus de causalidad y su variación en el grado en el cual son autodeterminados.

La amotivación se sitúa en el nivel más bajo de autonomía del continuo de los distintos tipos de motivación y tiene lugar cuando no se perciben contingencias entre las acciones y sus consecuencias. Las personas se sienten incompetentes e incapaces de obtener un resultado al realizar determinada conducta (Ryan y Deci, 2000).

La motivación extrínseca hace referencia a la realización de una conducta para conseguir recompensas. La conducta tiene significado porque está dirigida a un fin concreto determinado por alguna fuerza externa, es decir, tiene un valor instrumental o utilitario y por ello es menos autónoma, pues su realización depende de factores ajenos a la conducta misma (Deci y Ryan, 1985). La motivación extrínseca está definida multidimensionalmente, donde se distinguen cuatro factores. Ordenados de menor a mayor nivel de autodeterminación: regulación externa, introyección, identificación e integración (Deci y Ryan, 1985; 2000). La regulación externa es el tipo más representativo de la motivación extrínseca y se refiere a la realización de una actividad para conseguir recompensas o evitar castigos. En la introyección, la conducta sigue en parte controlada por el ambiente social, y el individuo lleva a cabo su conducta para evitar la culpa o la ansiedad. Se trata del deber o tener que hacer algo. En la identificación, el sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante y la actividad es percibida como una elección del propio individuo. El individuo se identifica con la importancia para sí mismo de la conducta que realiza, pero aún la lleva a cabo por recompensas instrumentales. Por último, la integrada es el tipo de motivación extrínseca más autodeterminada y ocurre cuando la consecuencia de la conducta es congruente con los valores y necesidades personales.

La motivación intrínseca es el prototipo de conducta autodeterminada e implica involucrarse libremente en determinadas actividades; es una tendencia inherente para buscar y satisfacer necesidades de competencia y autonomía. La conducta se desempeña porque se obtiene una satisfacción inherente por su realización, no hay una recompensa externa que la controle (Ryan y Deci, 2000a). La motivación intrínseca se considera un constructo global en el que pueden ser diferenciados tres tipos de motivación: hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes. La motivación intrínseca hacia el conocimiento hace referencia al hecho de llevar a cabo una actividad por el placer que se experimenta mientras se aprenden nuevas cosas. La motivación intrínseca hacia el logro puede ser definida como el compromiso en una actividad por la satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel. Finalmente, la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para experimentar sensaciones estimulantes y positivas.

Según la TAD, las personas están motivadas a tener un nivel alto de estimulación al realizar sus actividades, pues al tener necesidades básicas de competencia encuentran estas actividades intrínsecamente motivantes, y por lo tanto la motivación intrínseca es mantenida sólo cuando los individuos se sienten competentes y autodeterminados en la realización de una conducta (Eccles y Wigfield, 2002).

Moreno, Cervelló y González-Cutre (2006) pusieron a prueba los distintos factores que conforman la TAD para explicar la frecuencia de la práctica de deportistas de distintas disciplinas. Con una muestra de 413 deportistas, los resultados mostraron que los deportistas que practican más de tres veces por semana su actividad muestran una mayor motivación intrínseca ($F=4.90$, $p<.05$, $M=8.19$) y extrínseca ($F=4.21$, $p<.05$, $M=7.32$), mientras que los que practican menos de 3 veces por semana presentan una mayor amotivación ($F=8.99$, $p<.05$, $M=3.68$). De igual forma, la motivación intrínseca estuvo relacionada de manera importante con el tiempo que se practica la actividad deportiva; las personas que practican más de 120 minutos por sesión presentaron una mayor motivación intrínseca ($F=8.85$, $p<.05$, $M=8.15$) que aquellos que practican menos de 120 minutos ($M=7.70$).

De igual forma, en contextos nacionales relacionados a la educación, García Garduño y Organista (2006) demostraron mediante un análisis descriptivo que los motivos de ingreso de tres generaciones de estudiantes normalistas son en el 49% de la muestra de corte extrínseco. Asimismo, la generación del 1997, en comparación con las otras dos (1975 y 1984), presentó en sus estudiantes mayores motivos intrínsecos para su ingreso. Estos resultados indican que

la elección de generaciones anteriores de la carrera estaba determinada por situaciones externas como el salario, las prestaciones o el prestigio de la carrera. No obstante, estas situaciones han perdido peso, pues se presenta una ligera tendencia a la elección de la carrera por motivos intrínsecos, pues debido a las complicaciones de las instituciones públicas mexicanas para mantener las plazas de trabajo y un salario adecuado, los estudiantes normalistas pretenden cada vez más estudiar su carrera por el gusto de realizarla.

El modelo de Deci y Ryan también ha sido examinado junto al modelo TCP para predecir conductas de realización de ejercicio físico. En una investigación realizada por Chatzisarantis, Hagger, Smith y Sage (2006), los resultados demostraron que incluir la variable de motivación intrínseca mejora la explicación de la intención de realizar ejercicio físico, que sólo incluir las tres variables del modelo TCP. También se demostró que el efecto de la motivación intrínseca en la intención continuó a pesar del efecto de la conducta pasada y de la edad.

Otro estudio en donde interactúan los modelo de TCP y de TAD (Chatzisarantis y Biddle, 1998) se encontró que la estabilidad temporal de las intenciones conductuales es regulada por la motivación intrínseca que suscita la conducta, es decir, que los individuos que tienen una mayor motivación intrínseca poseen intenciones más duraderas y con mayor relación a la conducta mostrada.

Para Hagger, et al. (2002), la motivación intrínseca visualizada desde el punto de vista de la teoría de Deci y Ryan, por tratarse de una cuestión interna y espontánea, juega un papel importante en la explicación y predicción de la conducta, pues no siempre los humanos planean con la precisión de computadoras todas sus acciones (como supone el modelo TCP) y en ocasiones es sólo el interés o placer propio que suscita la conducta en las personas lo que las explica.

Ahora bien, la relación entre los aspectos motivacionales sugeridos por la TAD (Deci y Ryan, 2000; 1985) y la lectura es apoyada por varios especialistas como Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield (2002) y Chapman y Tunmer (1995).

Una investigación que aportó evidencia sobre la relación entre factores motivacionales (entre los que se incluía motivación intrínseca y extrínseca, autoeficacia, motivación social, atribución sobre estrategia y atribución de esfuerzo) y la comprensión de lectura, operacionalizada como el uso de estrategias lectoras (como inferir significado de palabras o detección de errores, entre otras) fue la que realizaron Lau y Chan (2003) con 159 estudiantes (con edad promedio de 12.09 años). Los resultados de este estudio indicaron una mayor correlación entre motivación intrínseca y las habilidades lectoras, como el uso de estrategias de

comprensión de lectura ($r=.37$, $p<.05$), que entre esta última y motivación extrínseca ($r=.19$, $p<.05$). De igual forma, los resultados mostraron que sólo la motivación intrínseca ($t=4.40$, $p<.001$) y atribución sobre estrategia ($t=1.98$, $p<.001$) fueron predictores significativos, $F(2,128)=11.83$, $p<.001$. La conclusión de estos autores es que los factores motivacionales deben ser incorporados a los cognitivos para lograr un mayor entendimiento de la comprensión de textos en estudiantes, pues aunque éstos posean estrategias de comprensión de lectura que los habilite como potencialmente competentes en la realización de esta actividad, sólo las usarán si se encuentran motivados para hacerlo.

Otra investigación realizada por Wigfield y Guthrie (1997), donde se pusieron a prueba variables motivacionales como autoeficacia, motivación intrínseca y extrínseca, consecución de metas y motivos sociales para predecir la conducta lectora de libros (frecuencia de lectura de libros fuera de la escuela) y la cantidad de tiempo dedicada a esta actividad en niños de educación primaria ($n=105$), los análisis respectivos indicaron que la conducta lectora fue explicada en un 29% por el componente intrínseco (conformado por los factores curiosidad, eficacia e involucramiento) cuando esta variable fue ingresada primero en el análisis de regresión jerárquico. Al agregar el resto de las variables no se presentó un incremento significativo en la varianza explicada. No obstante, cuando entró primero el componente extrínseco (conformado por los factores competencia, reconocimiento y calificaciones escolares) predijo satisfactoriamente esta conducta, aunque en un menor nivel ($R^2=.12$, $p<.01$), mismo que incrementó significativamente al ingresar el compuesto intrínseco a la ecuación (cambio en $R^2=.31$, $p<.01$). Una situación similar ocurrió con la cantidad de tiempo, pues el compuesto intrínseco predijo el .08% de la varianza, mientras que al agregarse el compuesto extrínseco aumentó la varianza explicada a 12%.

En diseños cuasi-experimentales también se han mostrado resultados interesantes. Guthrie, Wigfield y VonSecker (2000), pusieron a prueba un programa experimental llamado Instrucción de Lectura Conceptualmente Orientada (*Concept-Oriented Reading Instruction, CORI*) para incrementar la motivación intrínseca lectora, constituida por los factores gusto por los retos, curiosidad e involucramiento. Este programa se diseñó de tal manera que influyera positivamente en la motivación intrínseca lectora de niños de educación básica, por lo que proporcionó apoyo en la autonomía (mediante aprendizaje autodirigido), en la competencia (proporcionando instrucciones y estrategias) y en la interrelación con compañeros (mediante actividades de colaboración). La justificación teórica de los autores viene desde la TAD, pues mediante su programa intentaron incrementar el desarrollo de la motivación intrínseca lectora al

estimular las necesidades básicas de competencia, autonomía e interacción social (*competence, autonomy y relatedness*). Los resultados indicaron que los estudiantes que fueron sometidos al CORI tuvieron significativamente más alta curiosidad y más involucramiento hacia la lectura al final del año escolar en comparación con los estudiantes que no recibieron el programa. El factor gusto por los retos lectores permaneció sin cambios. Los tres factores motivacionales intrínsecos estuvieron correlacionados significativamente con las notas escolares, pues todas estuvieron arriba de .32 ($p < .001$).

En otra investigación más reciente (Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich, 2006) donde igualmente se sometió a prueba empírica la efectividad del programa CORI, los resultados indicaron un incremento en la motivación intrínseca lectora y la autoeficacia percibida de niños de tercer grado de primaria al compararse el pretest (principio del año escolar) con el postest (final del año escolar), en consideración con los niños que participaron en otro programa llamado Instrucción de Estrategia (*Strategy Instruction*).

Las variables motivacionales también han probado influir en la comprensión de lectura de alumnos de escuelas de nivel medio. Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada y Barbosa (2006), mostraron que después de un programa de intervención escolar en donde incluyeron prácticas instructivas para incrementar la motivación lectora, los resultados indicaron que los alumnos tuvieron un incremento significativo en la motivación intrínseca lectora, y ésta a su vez tuvo un efecto sobre la comprensión de lectura, $F(1,71)=44.45$, $p < .001$.

Todas estas investigaciones sugieren que factores motivacionales, particularmente los intrínsecos, juegan un papel importante como variables explicativas para el estudio de la lectura. Por ello es que los aspectos convergentes en la motivación intrínseca han emergido como una importante área de estudio en la psicología social de la educación, pues las conductas impulsadas de este modo tienen como resultado aprendizaje y creatividad de alta calidad (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, igualmente trascendentales son las explicaciones a través de factores extrínsecos, pues los estudiantes pueden desempeñar comportamientos extrínsecos con resistencia, desinterés, o sólo con una actitud de disposición que refleje aceptación del valor o utilidad de una tarea (Ryan y Deci, 2000).

Esto quiere decir que un individuo que emprende una conducta lectora e interactúa con un texto con el propósito de comprenderlo se comporta intencionalmente, energizado por objetivos extrínsecos o intrínsecos, es decir, durante la lectura un individuo actúa deliberadamente y con un propósito (Guthrie y Wigfield, 1999). Por lo tanto explicaciones en términos motivacionales deben ser cruciales para el acto de leer (Díaz y Gámez, 2003).

No obstante la efectividad de TAD para explicar varias conductas como la lectora y algunas dimensiones cognitivas en relación al acto de leer, ha sido objeto de algunas críticas. Una de ellas es la mencionada por Vallerand (2000), en donde afirma que está de acuerdo con la postura de Deci y Ryan en la premisa que indica que las personas están motivadas a satisfacer sus necesidades de autonomía, determinación y competencia; empero, en lo que difiere es que los autores suponen que estas necesidades de satisfacción son consideradas innatas y universales; inherentes a los individuos.

Para llenar este hueco, Vallerand (2000) propone su Modelo Jerárquico de Motivación Intrínseca y Extrínseca (MJMIE). En esta aproximación sugiere que las motivaciones para satisfacer las necesidades de competencia y de autodeterminación no son estimuladas en todas las personas de la misma manera, sino que éstas están determinadas por niveles jerarquizados de generalidad: la motivación global (las personas se encuentran ampliamente dispuestas a realizar actividades con orientación extrínseca o intrínseca, como un rasgo de personalidad) y la motivación situacional (generada en sí por la actividad a realizar, es decir, es el estado motivacional suscitado por la realización de la conducta).

Autoeficacia

El concepto de autoeficacia se refiere a las creencias autogeneradas de qué tanto una persona puede lograr un objetivo o conseguir una meta considerando sus capacidades o habilidades personales (Bandura, 1977). Este concepto se basa en la confianza que una persona percibe para cumplir las exigencias que conlleva el logro de un objetivo. Según Bandura (1997), los individuos que a través de su historia han conseguido triunfos o éxitos, tienen más probabilidad de establecerse objetivos más altos que las personas que fracasan en sus empresas conductuales. Es decir, una persona se encuentra motivada a perseverar en la realización de una tarea, en la misma proporción en que percibe que podrá conseguirla a partir de la percepción de sus capacidades.

Las creencias de autoeficacia contemplan no sólo el ejercicio de control sobre las acciones, sino también la autorregulación de procesos de pensamiento, motivación y estados afectivos y fisiológicos. Esto significa que la percepción de autoeficacia representa un importante papel para la consecución de las metas y las acciones.

La autoeficacia ha sido concebida como un importante factor motivacional en conductas relacionadas a la educación. Algunos especialistas del tema (Linnenbrink y Pintrich, 2003;

Schunk, 2003) sugieren que si bien existen otras variables motivacionales o modelos de explicación, el papel de la autoeficacia es clave para entender y fomentar el aprendizaje y el logro académico, puesto que influye directamente en la elección de las tareas o actividades de estudio, el esfuerzo dedicado a ellas y la persistencia para terminarlas con éxito.

Recientes investigaciones han evidenciado que estos principios pueden ser generalizados o tener aplicaciones directas en el estudio de la lectura, y otras conductas relacionadas. Por ejemplo, Walker (2003) encontró que la autoeficacia lectora y la autoeficacia en escritura son variables relevantes en la explicación del desempeño académico, pues cuando los estudiantes de primaria se piensan a ellos mismos como buenos lectores y buenos para escribir tienen mayor probabilidad de emplearse en actividades que estén orientadas a mejorar su aprendizaje. De igual forma, las autoeficacia lectora de estudiantes norteamericanos de primer año de escuelas elementales puede predecir el autoconcepto académico y las habilidades de procesamiento fonológico en grados posteriores (Chapman y Tunmer, 2003).

Estos estudios subrayan a la autoeficacia como un constructo que permanece relacionado a las actividades lectoras y de estudio. Una posible explicación de esta relación la proporciona Walker (2003) quien indica que los estudiantes que se perciben como autoeficaces tienen más probabilidad de trabajar duro, persistir y buscar ayuda para desempeñar y completar sus actividades académicas; es decir, aquellos estudiantes que se perciben como autoeficaces logran sus metas escolares. Este éxito les motiva a desempeñarse en actividades de similar índole, como la lectura por razones ajenas a la escuela, que hace incrementar aún más su éxito académico.

Estas investigaciones sugieren que es importante reconocer el papel de la autoeficacia para la explicación y predicción de conductas lectoras, pues su estudio ha aportado evidencia favorable en el campo de la educación y la lectura.

Capital cultural

La visión de la escuela como una institución importante en la construcción de individuos con las mismas oportunidades de desarrollo social, educativo y económico es una de las ideologías de las democracias occidentales. Esta percepción supone que los individuos compiten dentro del sistema educativo en las mismas condiciones y quienes destacan son aquellos estudiantes que se esfuerzan por incorporar y aprehender el conocimiento o

desarrollar sus habilidades individuales para conseguir y avanzar en sus carreras escolares para, posteriormente, ocupar posiciones superiores (Carrasco, 2004).

Los años 60 del siglo pasado marcaron en Francia la asunción a los estudios superiores de la primera generación beneficiada de la consecuente expansión del sistema educativo de la posguerra; misma que escasamente se concretizó en una movilidad social y retribución económica. La decepción de esta generación propició una serie de críticas al sistema educativo francés y motivo el estudio del medio social y cultural como factor trascendente para la inclusión de los individuos en entornos escolares exitosos.

Los estudios de Bourdieu (1984; 1970) se enfocaron en la premisa de que la clase social de los alumnos se traduce en desigualdades escolares, y a su vez, las desigualdades escolares reproducen el sistema socioeconómico de posiciones y jerarquías sociales. Esto propició que la escuela se concibiera sólo como una manifestación institucional por medio de la cual se mantienen y legitiman los privilegios sociales ya establecidos (Cervini, 2002).

Por la necesidad emergente de estudiar y comprender las desigualdades en el desempeño escolar de los individuos con raíces socio-grupales diferentes, Bourdieu (1977) acuñó el término de capital cultural, definido como un instrumento para la apropiación de una riqueza simbólica, socialmente designada como valiosa para ser buscada y poseída. Esto significa que el capital cultural representa una forma de trabajo acumulado que incluye diversos componentes de una cultura, es decir, sus principales manifestaciones o productos. De esta manera el capital cultural se puede presentar en tres formas, considerando a la escuela como su campo funcional: estado incorporado, estado objetivado y estado institucionalizado.

En su estado incorporado, el capital cultural es el que ha sido resultado de la socialización del individuo, mediante un proceso de adquisición de patrones culturales, realizada primariamente en el núcleo familiar (Bourdieu, 1987). El capital cultural en este estado, no puede ser transmitido instantáneamente por donación o transmisión hereditaria. Aunque puede ser adquirido sin intención e inconscientemente, la internalización de esta forma de capital cultural requiere de un trabajo de inculcación y de asimilación que exige una inversión de largo plazo para consolidarla como parte integral de una persona (Nogueira y Nogueira, 2002).

En su estado objetivado, el capital cultural es apropiado y utilizado por los agentes sociales para obtener beneficios proporcionales al nivel de su capacidad para el dominio de ese capital (Bourdieu, 1987). En este estado, el capital cultural existe sobre la forma de bienes culturales, tales como esculturas, pinturas, libros, librerías, etc. que son transmisibles en su

materialidad. Es importante enfatizar que para apropiarse simbólicamente de estos bienes es necesario poseer los instrumentos para esta adjudicación y los códigos necesarios para descifrarlos, es decir, el capital cultural objetivado guarda una estrecha relación con el incorporado, pues este último es la vía factible de apropiación activa del capital objetivado por parte del agente social (Muzzeti, 2000; Bourdieu, 1987).

En su estado institucionalizado, el capital cultural se materializa a través de los diplomas y títulos escolares, que son productos garantizados de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y por la escuela (Bourdieu, 1988). El capital cultural concebido de esta forma acredita la apropiación de un conocimiento específico, en donde van implícitamente habilidades y destrezas, intelectuales, motoras y culturales, que fueron certificadas para su desempeño en la sociedad (Bourdieu, 1987).

Para Bourdieu, el principio de la acumulación de capital cultural empieza desde el entorno familiar, a través de los miembros que ya poseen capital cultural. Para adquirir el capital cultural, un estudiante debe tener la habilidad de recibirlo e internalizarlo, es decir, el primer periodo de adquisición se desarrolla mediante los procesos de socialización que ocurren en el entorno familiar durante la primera infancia.

La explicación de cómo el capital cultural influye en el éxito escolar es que, en primer lugar, el capital cultural favorece el desempeño escolar de los estudiantes oriundos de medios familiares culturalmente favorecidos, pues la escuela significa una continuación de la educación familiar; mientras que para los niños que carecen de este capital el medio escolar significa algo extraño, distante y hasta amenazador. De igual forma, el capital cultural favorece el éxito escolar porque la evaluación escolar va más allá de una apreciación del aprendizaje adquirido; incluye el juzgamiento cultural e incluso moral de los alumnos, es decir, se evalúa implícitamente la forma de hablar, de escribir, de comportarse, que sean interesados, disciplinados y curiosos intelectualmente. Estas exigencias sólo pueden ser atendidas en plenitud por quien ya las ha internalizado, es decir, por quien ya fue socializado con esos valores (Nogueira y Nogueira, 2002). Bourdieu afirma en este aspecto, que los profesores se comunican más fácilmente con estudiantes que poseen mayores niveles de embalaje cultural, les proporcionan mayor atención y los perciben más inteligentes y talentosos, que a aquellos que carecen de este acervo.

Las diferencias que los estudiantes presentan en su capital cultural son reforzadas, entonces, por un sistema educativo que prefiere ciertos estilos de conductas, formas de hablar

y hábitos; ocasionando a muchos miembros con carencia de estas pocas posibilidades de conseguir el éxito escolar, y por ende, de movilidad social a largo plazo.

Esta aproximación ha sido utilizada en diversas investigaciones que tratan de explicar el rendimiento escolar y las desigualdades en el logro académico. Por ejemplo, un estudio clásico es el de Coleman (1966) quien se propuso saber si los insumos escolares tenían un efecto significativo sobre la distribución del aprendizaje en Norteamérica, una vez que se mantuvieron controladas las características socioeconómicas de la familia del alumno. Esta investigación concluyó que los insumos escolares tenían, aparentemente, poco efecto sobre las diferencias en el desempeño escolar, es decir, éstas se debían casi exclusivamente a la distinción del origen social del alumno, mientras que las variables escolares producían un efecto prácticamente nulo, resultado que afectaba seriamente la imagen de la escuela como mecanismo democratizador.

Otro de los estudios ampliamente citado es el realizado por DiMaggio (1982). El capital cultural de los participantes fue medido, en primer lugar, mediante el uso de autoreportes sobre su participación en arte, música clásica y literatura. Según el autor, estas aproximaciones son una buena alternativa de medición de capital cultural, pues representan las formas más populares y prestigiosas de actividades culturales, y porque los estudiantes norteamericanos reciben poca educación de estos estilos como parte de la formación escolar, y por ende, la participación en estas actividades obedecería a una influencia extraescolar, que puede ser la socialización familiar. Además, también se consideraron mediciones sobre el interés, el desempeño e información que se tiene sobre las actividades culturales mencionadas. Los principales resultados de este estudio indican que el capital cultural tuvo un impacto trascendental en las calificaciones obtenidas en historia y estudios sociales. De igual forma, también se encontró que el capital cultural tuvo un impacto mayor en las calificaciones de las mujeres con padres universitarios, mientras que el impacto de esta variable sobre los hombres se restringió a aquellos cuyos padres tenían un grado educativo medio o inferior, lo que sugiere que en las mujeres el aprovechamiento escolar y el capital cultural guardan una estrecha relación con los antecedentes académicos familiares altos, y que en los hombres guarda una mayor relación con los estudiantes de estatus socioeconómico más bajo.

En Holanda, De Graaf, De Graaf y Kraykamp (2000), basándose en una de las posibles limitantes del estudio de DiMaggio (1982), que consiste en que el capital cultural fue medido mediante el interés cultural de los estudiantes, sugieren que una apropiada forma de medirlo es a través de las conductas de los padres de los estudiantes, respecto a sus gustos y

preferencias culturales. Particularmente, en este estudio se consideran como indicadores de capital cultural familiar la participación de los padres en hábitos lectores y la asistencia a actividades artísticas, pues un clima cultural en casa hace crecer en los estudiantes los gustos y actitudes intelectuales que la escuela recompensa. Así, con una muestra de personas mayores de 25 años, los resultados indicaron que el nivel educativo de los padres y los recursos financieros de los padres se relacionaron significativamente con el logro académico de los participantes en la educación primaria. Sin embargo, al añadirse al modelo los indicadores de lectura de los padres y de asistencia a actividades artísticas, se mostró que sólo los hábitos de lectura de los padres mostraron un nivel significativo. La explicación de los autores es que los padres que leen frecuentemente tienen habilidades cognitivas y lingüísticas que son recompensadas en la escuela, mismas que pueden pasar a sus hijos, pues proporcionan un ambiente de aprendizaje estimulante y actúan como ejemplo. Además de que se asegura la disponibilidad de libros y otros materiales de lectura en casa.

En contextos latinoamericanos, Fernández (2002) estudió la relación de factores sociales e institucionales con los rendimientos académicos alcanzados (desempeño en matemáticas) por alumnos de sexto grado de educación primaria de Argentina y Uruguay. El capital cultural institucionalizado fue medido mediante el número de años de escolarización de la madre, el objetivado mediante el número de libros existentes en casa y el incorporado la asistencia a la escuela preescolar como antecedente para ingresar a la primaria. Una parte de los resultados arrojó que las tres mediciones de capital cultural impactan significativamente en los estudiantes argentinos y uruguayos con suficiencia académica (igual o arriba de seis en su calificación). Se encontraron también, diferencias por género en los estudiantes argentinos, en donde las niñas resultaron con puntajes menores de matemáticas que los niños.

Similarmente Cervini (2002) analizó la influencia del contexto socioeconómico familiar, escolar y de la provincia de origen sobre el logro académico conseguido en matemáticas y lengua en alumnos argentinos de escuelas urbanas. En este estudio los indicadores de capital cultural utilizados fueron el nivel educativo del padre y de la madre y la disponibilidad de libros o manuales escolares en casa. Basándose en los resultados estadísticos, este autor concluye que la desigual distribución de los aprendizajes está significativamente asociada con las desigualdades familiares en capital cultural, es decir, a mayor capital cultural se debe esperar un más alto rendimiento escolar en las asignaturas mencionadas. Cervini afirma que estos resultados apoyan la tesis de Bourdieu en primera instancia. No obstante, hubo una parte considerable de la varianza residual que no fue explicada por estas variables, lo que hace

suponer que la escuela puede tener un efecto trascendente sobre el rendimiento escolar que el capital cultural familiar no explica, o que las mediciones utilizadas de capital cultural no alcanzaron a captar otras características del origen social de los alumnos que también influyen en el rendimiento escolar.

Otras investigaciones basadas en la teoría del capital cultural, sin embargo, han mostrado inconsistencias. Usando datos de una muestra nacional de estudiantes de secundaria griegos, Katsills y Rubinson (1990) mostraron que los indicadores clásicos de capital cultural, es decir, la frecuencia de asistencias a museos, galerías, teatro y los hábitos lectores de los estudiantes, no predicen el desempeño académico, mientras que el nivel socioeconómico de la familia sí está relacionado con el capital cultural. Los autores afirman que en el caso de Grecia, la escuela desarrolla la tarea de amortiguar las diferencias en capital cultural que los alumnos traen de casa. Algunos de los mecanismos propios de las escuelas griegas para este fin son la entrega gratuita de libros o los apoyos económicos a estudiantes de clases bajas.

Para comprobar la noción teórica de Bourdieu que afirma que los maestros perciben más competentes a los estudiantes que poseen capital cultural, Dumais (2006) enfocó su estudio en una población poco abordada (estudiantes preescolares). Los resultados de este estudio sugieren que el capital cultural (asistencia a teatros, museos y hábitos de lectura de los padres) suscitó un efecto positivo sobre la evaluación subjetiva de los maestros en las habilidades matemáticas y de lenguaje de los alumnos, pero sólo para los que provienen de una familia de estatus socioeconómico bajo. Dumais concluye que la explicación de Bourdieu para las diferencias en el rendimiento escolar no es determinante en estudiantes preescolares norteamericanos.

Cervini (2002) argumenta que la existencia de una asociación significativa entre el desempeño escolar y variables extraescolares como la educación de los padres, la posesión de materiales educativos y culturales en el hogar, ha sido suficientemente evidenciada por numerosas investigaciones en las cuatro décadas recientes.

En términos generales, según Kingston (2001), la teoría del capital cultural ha mostrado, con distintos grados de éxito, las relaciones que existen entre el volumen y estructura del capital cultural familiar, es decir, de ciertas diferencias sociales, con las prácticas escolares.

Como se ha visto, los sociólogos de la educación han estudiado los efectos educativos del capital cultural, con resultados positivos en la mayoría de los casos. Sin embargo, se presentan dos limitaciones que denotan ciertas carencias.

En primer lugar, no hay una operacionalización consistente y homogénea sobre los conceptos principales de la teoría (Dumais, 2006; Kingston, 2001). De Graaf, De Graaf y Kraykamp (2000) afirman que los estudios con esta teoría usualmente se refieren a la importancia de las actividades culturales, como el interés en arte y música clásica, asistencia al museo o teatro, y los hábitos lectores. Juntos estos indicadores de capital cultural conforman la operacionalización “clásica”. Esta aproximación, empero, no proporciona una medición directa de la apropiación cultural, y se puede argumentar que el capital cultural es un concepto que contiene más que sólo los gustos por la cultura intelectual.

En segunda instancia, en el tema de la lectura, los estudios de capital cultural han abordado las actividades lectoras más como variable independiente que explica el rendimiento escolar, que como dependiente que sea explicada por alguna forma de capital cultural. En este sentido, la psicología ha aportado evidencia que indica que las diferencias sociales de los alumnos y la socialización familiar influyen en la ejecución de actividades lectoras (Korat, Klein y Segal-Drori, 2007; Van Steensel, 2006; Moreno, 2001; García y Rosel, 1999; McLoyd, Ceballo y Mangelsdorf, 1993). Por ello, se puede esperar que el capital cultural, en sus tres estados, pueda tener un impacto significativo en el comportamiento lector.

Capítulo3. Modelo propuesto

“Saber para prever, prever para proveer”

Augusto Comte

De la revisión teórica y empírica previa, se sugiere una serie de variables que influyen de manera significativa en la realización pragmática de varias conductas consideradas como lectoras en distintas poblaciones y escenarios, lo que indica la validación externa de las mismas. Para algunos investigadores (Schutt, 2004; Kerlinger, 1986) el propósito del sustento empírico de las investigaciones científicas es producir inferencias válidas sobre premisas o proposiciones teóricas, en las cuales la validez externa o transpoblacional permite generalizar y contemplar los mismos principios teóricos en otros escenarios, tiempos y poblaciones.

A lo largo de este apartado se retomarán algunas de estas variables que sustentan esta afirmación y que fortalecen la construcción teórica de un modelo en la presente investigación para la explicación de la conducta lectora, como ya ha sido definida.

A pesar de que en el marco teórico de este trabajo se abordaron modelos psicosociales, el estudio de la lectura se ha enfocado en mayor medida a resaltar aspectos cognitivos. Importantes publicaciones como *Theoretical Models and Process of Reading* (Singer y Rudell, 1985) o *Handbook of Reading Research* (Barr, Kamil, Monsenthal y Pearson, 1991) contienen investigaciones y modelos que en su mayoría resaltan aspectos neurológicos, lingüísticos, de lecto-escritura, de adquisición de vocabulario, de reconocimiento de palabras, cognitivos y del papel de los maestros en su relación con habilidades de comprensión de lectura.

De igual forma, en la revisión hecha a la literatura hasta el momento de la redacción del presente documento a destacados medios de difusión científica enfocados al estudio de la lectura, como las revistas *Reading Research* y *Journal of Research in Reading*, o especializados en el estudio de temas relacionados a la educación como el *Journal of Research in Education* o la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, se observan pocos estudios de la conducta lectora desde acercamientos psicosociales durante los últimos diez años.

Esto sugiere una tendencia a estudiar la lectura en aspectos cognitivos y de aprendizaje, dejando un vacío en variables psicosociales que pudiesen explicar el comportamiento lector en estudiantes de nivel medio superior o superior.

Por estas razones, la presente investigación se enfocará en estudiar la influencia de variables de corte psicosocial y motivacionales en el estudio de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior.

Para el desarrollo del modelo teórico se contemplarán en primer lugar los aspectos motivacionales contenidos en la TAD (Deci y Ryan, 1985). Y es que, como se ha mencionado, la investigación sobre lectura tradicionalmente se ha enfocado sobre aspectos cognitivos de la lectura, y de ello se han desprendido conocimientos de suma importancia sobre el desarrollo de los procesos y técnicas de lectura (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky y Seidenberg, 2001; Snow, Burns y Griffin, 1998; Adams, 1990). Sin embargo, con la intención de que los estudiantes se manifiesten como lectores óptimos, estos deben poseer no sólo las técnicas y habilidades, sino la voluntad de involucrarse en la actividad de leer (Paris y Oka, 1986). Considerando que la motivación es lo que activa la acción (Guthrie y Wigfield, 2000), entonces podemos entender que el más capaz de los estudiantes en habilidades y técnicas lectoras quizá no se desempeñe en una actividad lectora si carece de motivación para hacerlo (Watkins y Young Coffey, 2004).

Respecto al papel de las actitudes, desde los primeros estudios sobre motivos intrínsecos y extrínsecos para la acción ya se señalaba que estaban conectados de manera íntima con las actitudes de las personas (Deci, 1975). Aplicando esta afirmación al estudio de las actitudes hacia la lectura, se ha sugerido mediante la definición conceptual y operacional en varios estudios que el componente cognitivo de las actitudes está contenido en la motivación intrínseca, mientras que el componente afectivo lo está con la motivación intrínseca (Lewis y Teale, 1982). Esta aseveración sugiere, considerando también teoría estadística (Darlington, 1990), que incluir actitudes y las variables motivacionales desde la perspectiva de la TAD para explicar la conducta lectora podría sugerir problemas de multicolinealidad. Por ello es que en nuestro modelo serán descartadas las variables actitudinales.

La inclusión del modelo de la teoría de la conducta planeada (TCP) en nuestro estudio se realizará sólo parcialmente. Esto por tres razones. 1) Las actitudes y la norma subjetiva representarían redundancia teórica (las segundas pueden contemplarse como una dimensión extrínseca que influye en el comportamiento lector). 2) Se ha mencionado que el modelo de TCP proporciona un buen grado de explicación intencional, pero que deja un vacío en la varianza conductual; no obstante, parte de esa varianza residual podría deberse a la omisión que el modelo hace de variables que expliquen la *no* realización de la conducta. En este sentido, la inclusión de la amotivación puede funcionar para este fin, considerando que los datos revisados en un apartado anterior sugieren que la conducta lectora no está muy arraigada en la población mexicana.

Sin embargo, podemos observar que la redundancia teórica no se presenta con todas las variables del modelo TCP. En este sentido, podemos rescatar que el control percibido es una variable que complementarían nuestro modelo, pues la teoría de la autodeterminación (TAD) no incluye variables ambientales que expliquen el comportamiento lector. En este sentido, el control percibido fungirá variable que explique el comportamiento lector, y además también tendrá la función que cumple dentro de la TCP como variable antecesora de la intención. De igual forma, la intención, que se considera como el antecedente inmediato de la conducta, puede propiciar ese papel en nuestro estudio pues TAD no contempla variables moderadoras que afecten la relación motivos-conducta. Con la inclusión de estas dos variables se espera maximizar la ortogonalidad del modelo. Pero además, se indica que las variables motivacionales podrían presentar un impacto en la intención, pues ocuparían el lugar de las actitudes y de la norma subjetiva.

La revisión empírica hecha en este estudio sugiere que la autoeficacia es considerada también como una variable de influencia en comportamientos lectores. Por su definición, algunos investigadores (Guthrie, 2001) la han considerado como una variable motivacional intrínseca, pues los sentimientos de competencia colocarían a una persona con altos niveles de autoeficacia en la parte más alta del continuo de autodeterminación. Por esta razón, en nuestro modelo la colocaremos como una variable motivacional que complementará a las ya establecidas.

Respecto a las variables de capital cultural, se ha mencionado el papel que estas variables tienen en relación al desempeño académico. Sin embargo, ha sido poco estudiada su relevancia en el estudio de la conducta lectora. Pero además, por sus implicaciones teóricas, se consideran más que variables sociodemográficas, sino como componentes de una teoría formal que puede explicar la conducta lectora en este estudio. Se sugiere también que por esta relación latente, y por el impacto que los ambientes familiares tienen con el desempeño lector, presentará una influencia con las variables motivacionales estipuladas en nuestro modelo. El modelo desarrollado para la presente investigación se presenta en la Figura 7.

Este modelo resume que el desempeño de la conducta lectora depende de variables psicológicas individuales (motivación intrínseca e intención), sociales (motivación extrínseca, capital cultural incorporado e institucionalizado) y ambientales (control percibido y capital cultural objetivado); sintetizando que el desempeño de un comportamiento está en función de la presencia o evaluación de estos aspectos.

Por ende, este estudio sugiere que es importante estudiar el comportamiento lector en contextos mexicanos, pues por su estrecha relación con la educación y con los jóvenes (ENL, CONCULTA, 2006) se contribuirá a incrementar el aprovechamiento escolar y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

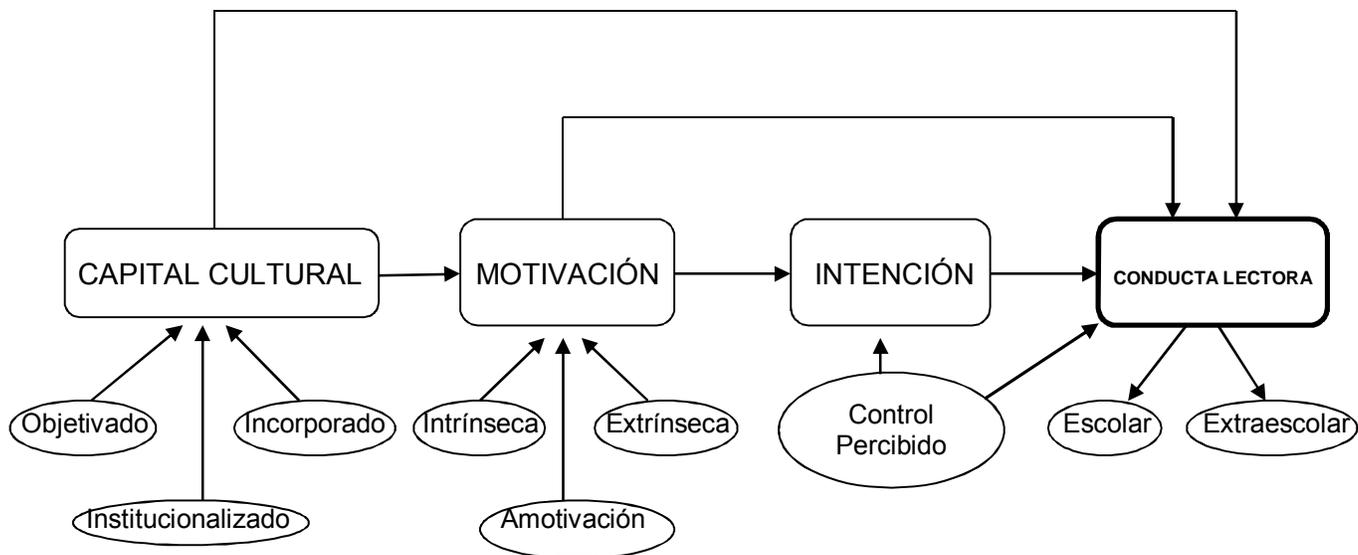


Figura 7. Con fundamento en la pertinencia teórica y evidencia empírica, modelo para el estudio de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior sujeto a prueba empírica en esta investigación.

Capítulo 4. Método

Cuando no se sabe a donde ir, cualquier camino te llevará ahí...

Preguntas de investigación

¿Se puede integrar empíricamente un modelo de explicación de la conducta lectora con las relaciones consideradas en el modelo teórico estipulado?

¿En qué medida influyen variables motivacionales (intrínseca, extrínseca y amotivación), el capital cultural (objetivado, incorporado e institucionalizado) y la intención en la conducta lectora escolar y extraescolar?

¿En qué medida influye el control percibido en la conducta lectora y la motivación lectora?

¿En qué medida influyen las variables motivacionales en la intención?

¿En qué medida influye el capital cultural en las variables motivacionales?

Objetivos general y específicos

General.

Desarrollar teóricamente y validar empíricamente un modelo que explique la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior, teniendo como bases conceptuales la teoría de la autodeterminación, de la conducta planeada y del capital cultural.

Específicos.

- Elaborar, adaptar y validar los instrumentos para medir las variables del modelo estipulado.
- Determinar la influencia de las variables motivacionales, de capital cultural y la intención sobre la conducta lectora.
- Determinar la influencia del capital cultural sobre las variables motivacionales
- Determinar la influencia del control percibido sobre la conducta lectora y sobre la motivación lectora.
- Determinar la influencia de las variables motivacionales sobre la intención
- Determinar el carácter explicativo general del modelo propuesto.

Hipótesis

- Existe una relación positiva y significativa entre las variables motivacionales (motivación Intrínseca y extrínseca) con la conducta lectora (escolar y extraescolar).
- Existe una relación positiva y significativa entre el capital cultural (objetivado, institucionalizado e incorporado) y la conducta lectora (escolar y extraescolar).
- Existe una relación positiva y significativa entre el capital cultural (objetivado, institucionalizado e incorporado) y la motivación lectora (motivación Intrínseca y extrínseca).
- Existe una relación positiva y significativa entre las variables motivacionales (motivación Intrínseca y extrínseca) y la intención.
- Existe una relación positiva y significativa entre la intención y la conducta lectora (escolar y extraescolar).
- Existe una relación negativa entre amotivación con capital cultural, intención y conducta lectora.
- De todas las variables que componen el modelo, las motivacionales son la que presentan mayor relación con la conducta lectora.
- La motivación afecta indirectamente a la conducta lectora a través de la intención.
- El capital cultural afecta indirectamente a la conducta lectora a través de las variables motivacionales.
- Se presenta un ajuste satisfactorio de los datos recabados al modelo teórico propuesto.
- Existe una relación positiva y significativa entre el control percibido y la conducta lectora.

Variables

Definición conceptual

- Conducta lectora: acción o efecto que indica una actividad lectora, esto es, cualquier comportamiento en donde se realice la lectura de textos escritos en busca de una finalidad específica, que puede ser lúdica o escolar.
- Intención: con base en el modelo de Fishbein y Ajzen (1975) se define como la representación cognitiva de la disposición de una persona para leer.

- Control percibido: con base en la definición de Ajzen y Fishbein (1991), para este estudio es la percepción de un estudiante sobre la facilidad o dificultad, personal o ambiental, para leer.
- Motivación intrínseca: basada en la definición de Deci y Ryan (1985), se considera esta variable como el compromiso de una persona para leer, con el fin de obtener satisfacción y disfrute inherente, ya que se realiza en ausencia de una recompensa u obligación externa que la controle (las recompensas son de índole interna), y por lo tanto, la actividad lectora es buscada como un fin en sí misma.
- Motivación extrínseca: basada en la definición de Deci y Ryan (2000), en este trabajo se refiere al compromiso de una persona para leer con el fin de lograr resultados concretos, determinados por agentes externos, como la obtención de una recompensa o la evitación de un castigo.
- Amotivación: basada en la definición de Deci y Ryan (2000), se manifiesta cuando un individuo no tiene el propósito de leer porque no percibe correspondencia entre esta acción y sus potenciales consecuencias, es decir, es la ausencia de motivación para leer.
- Capital cultural: con base en la teoría de Bourdieu (1977), son instrumentos para la apropiación de una riqueza simbólica que es potencialmente asequible y socialmente designada para ser buscada y poseída en términos formativos.

Definición operacional

- Conducta lectora: puntajes obtenidos con una escala cuyas propiedades psicométricas fueron evaluadas en la primera fase de este estudio y que se denomina Escala de Conducta Lectora para Adolescentes (ECLA).
- Intención y control percibido: puntuaciones obtenidas mediante la Escala de Conducta Planeada para Lectura en Adolescentes (ECPLA), constituida por reactivos traducidos y adaptados por Mújica, Guido y Mercado (2011) de la versión del instrumento desarrollada originalmente por Shooten y Glopper (2002).
- Motivación intrínseca, extrínseca y amotivación: puntuaciones obtenidas con la versión conformada por reactivos traducidos y adaptados del instrumento desarrollado por Wigfield y Guthrie (1995) llamado Cuestionario de Motivos Lectores (CML, en inglés

Motivations Reading Questionnaire), que evalúa 12 dimensiones de la motivación lectora.

- Capital cultural (objetivado, incorporado e institucionalizado): se midió mediante un cuestionario desarrollado para este estudio, y cuyas propiedades psicométricas fueron determinadas en la primera etapa de esta investigación.

Instrumentos

Escala de Conducta Lectora para Adolescentes (ECLA)

Desarrollada para este estudio, consta de 30 reactivos en formato auto-reporte que van de 1 (*totalmente falso*) a 5 (*totalmente cierto*). Los reactivos se generaron a partir de una serie de postulados que involucran al encuestado con la ejecución de la conducta lectora por razones escolares y por razones externas a las escolares. También contiene preguntas que evalúan siete indicadores de la conducta lectora extraescolar según la literatura internacional (CERLALC, 2005a; UNESCO, 2000; Bamberguer, 1975;). Altas puntuaciones en esta escala indican mayores posibilidades de que el sujeto se desempeñe en actividades lectoras. Las propiedades psicométricas como confiabilidad, validez de contenido y validez de constructo fueron determinadas dentro de la primera etapa de este estudio.

Escala de Conducta Planeada para Lectura en Adolescentes (ECPLA)

Este instrumento está basado en el modelo psicosocial de la conducta planeada (Ajzen, 1985, 1991), que parte de la premisa que para desempeñarse en una conducta las personas hacen un uso sistemático y detallado de la información que poseen respecto a las creencias sobre las consecuencias de ejecutar una conducta determinada, las posibilidades individuales y ambientales (determinadas por la autopercepción de habilidades y recursos), la percepción de las expectativas que los otros significativos tienen en la conducta del individuo y la disposición de éste para ejecutarla en el futuro. Puntuaciones altas en las distintas escalas del instrumento corresponden a una mayor posibilidad de que la conducta lectora esté determinada por los constructos del modelo psicosocial de Ajzen. Las propiedades psicométricas de esta escala han sido documentadas en México por Mújica, et al., (2011), en donde los niveles de consistencia

interna de las distintas subescalas oscilaron en niveles de alfa Cronbach de entre .68 y .87, con una carga factorial mínima de .592 y máxima de .888.

Es un instrumento auto-aplicable constituido por cuatro subescalas, sin embargo, para el presente estudio sólo se retomarán las subescalas referentes a la intención lectora y al control percibido. Las subescalas de intención y de control percibido están constituidas por 7 y 6 reactivos tipo Likert, respectivamente, que van desde 1 (*totalmente falso*) hasta 5 (*totalmente cierto*).

Cuestionario de Motivos Lectores (CML).

Originalmente desarrollado por Wigfield y Guthrie (1995), este instrumento en formato autoreporte incluye 92 reactivos, que son indicadores de 12 diferentes dimensiones de la motivación lectora. Estos reactivos van desde 1 (*totalmente falso*) hasta 5 (*totalmente cierto*). La subescala con menor número de reactivos tiene 4 y la que cuenta con mayor número tiene 11. Este instrumento está basado en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 2000), y postula que los estudiantes poseen motivos para leer que los empujan a la acción, que se pueden distinguir en intrínsecos, extrínsecos o simplemente carecen de cualquier tipo de motivación. En el primer caso la conducta es la finalidad en sí misma, en el segundo está determinada por factores externos, mientras que en el último no hay una correspondencia favorable entre la motivación del individuo y la conducta, es decir, se carece de motivación.

Las dimensiones que evalúa el instrumento son las siguientes: los primeros factores están basados en el concepto de autoeficacia, estos son *eficacia lectora*, creencias sobre qué tan bueno se es para leer; y *reto*, gusto por la asimilación, mediante la lectura, de ideas complejas o que representan un desafío. El siguiente conjunto de factores están basados en aspectos intrínsecos y extrínsecos. Los primeros están constituidos por *interés personal*, el deseo de aprender, conocer o enterarse de temas de importancia subjetiva; por *imaginación-ficción*, gusto por experimentar lecturas que hacen perder la noción de la realidad, y por *importancia*, valor subjetivo adjudicado a la lectura. En los factores extrínsecos encontramos *reconocimiento*, que es el gusto por obtener formas tangibles o verbales de congratulación por desempeñarse en actividades lectoras; *calificaciones*, que son las creencias de que leyendo se obtienen evaluaciones escolares satisfactorias; *responsabilidad*, que implica leer para cumplir cabalmente con las tareas escolares; *obligación*, lectura desempeñada por imposición; *competencia*, que es la satisfacción por ser mejor o por superar a otros en lectura; *motivos*

sociales, que se refiere a compartir actividades lectoras o el conocimiento obtenido de éstas con amigos o familia. Finalmente, la *amotivación* se entiende como el deseo de soslayar cualquier actividad que implique leer.

Conceptualmente, las dimensiones de autoeficacia y aspectos intrínsecos corresponden a la motivación intrínseca para leer, mientras que los aspectos extrínsecos y la motivación social corresponden a la motivación extrínseca. Puntuaciones altas en las dimensiones de este instrumento indican una mayor motivación, excepto para amotivación y obligación, en donde las puntuaciones más altas indicarían menores niveles de motivación lectora.

Respecto a las propiedades psicométricas, Baker y Wigfield (1999) y Wigfield y Guthrie (1997) reportaron que este instrumento posee niveles de consistencia interna aceptables, desde .72 hasta .92. A pesar de que este instrumento es uno de los más utilizados para medir la motivación lectora en Norteamérica, la validez de constructo ha sido cuestionada, pues en una investigación en donde se utilizaron los reactivos que la conforman (Watkins, Young Coffey, 2004) se encontraron sólo 8 factores, dejando fuera las dimensiones de importancia y reto, y conformándose una con calificaciones, responsabilidad y obligación. No obstante, existe mayor evidencia que sugiere que la multidimensionalidad de la motivación lectora propuesta en este instrumento se cumple después de realizar análisis de factores confirmatorio (Wigfield, et al., 2006; Gutrie, et al., 2006; Lau y Chan, 2003; Baker y Wigfield, 1999).

Cuestionario Capital Cultural para Lectura (CCCL)

Se diseñaron los reactivos de tal modo que, de acuerdo con las definiciones de las dimensiones de esta variable, representaran las características teóricas de los supuestos de Bourdieu. Las tres partes de este cuestionario en formato autoreporte se describen a continuación.

Para evaluar el capital cultural objetivado (CCO) se presentan reactivos que miden la posesión cuantificada de siete distintos materiales de lectura en casa (libros, revistas, enciclopedias, diccionarios, diarios y otros tres tipos). Las opciones de respuesta no son uniformes. El capital incorporado (CCI) se midió mediante la frecuencia con la que se ejecutan conductas para apropiarse del capital cultural objetivado que se posee en casa, es decir, de la frecuencia de su uso; tanto por los propios estudiantes, como por cada uno de sus padres y por los miembros de su familia en general. El capital cultural institucionalizado (CCINS) se midió por los títulos escolares adquiridos por los padres, es decir, el nivel de estudios de cada uno de

ellos. Altos niveles en las dimensiones medidas reflejarían diferencias sociales y culturales en el entorno familiar que harían propenso al encuestado a tener una mayor inclinación y apego hacia la ejecución de la conducta lectora, si se compara con otros que presentan niveles moderados o bajos.

Los reactivos completos de los cuatro instrumentos en el formato de aplicación se presentan en el Apéndice 1.

Tipo de investigación

De campo transversal (Kerlinger y Lee, 2002), pues la recolección de los datos se llevó a cabo en un sólo tiempo en el escenario escolar.

Diseño de investigación

No experimental, ex post facto, pues no se manipuló ninguna de las variables independientes (Kerlinger y Lee, 2002).

Participantes

La elección de la muestra fue no probabilística intencional, y estuvo conformada por 317 estudiantes de nivel medio superior de dos escuelas ubicadas al oriente de la Ciudad de México. De estos 184 pertenecieron a una preparatoria de la UNAM y 131 de una escuela de nivel medio superior técnica (CONALEP). La edad promedio fue de 16.97 años, con una edad mínima de 14 y una máxima de 26. De estos, 40.3% fueron hombres y 59.7% mujeres.

Procedimiento

Para dar respuesta a cada pregunta de investigación y alcanzar los objetivos estipulados anteriormente, el procedimiento de este estudio se realizó en tres fases. Cada una tiene la finalidad de proporcionar parcialmente evidencia que dé sustento al modelo propuesto como una alternativa significativa en la explicación del comportamiento lector en estudiantes de nivel medio superior. Las fases se establecieron de la siguiente manera:

1) Diseño, construcción y adaptación de los instrumentos de medición en términos psicométricos satisfactorios: se adaptaron los reactivos de la escala CML de su versión original, se construyeron los reactivos para el CCCL y para la ECLA, y se retomaron los reactivos de la ECPLA de la versión adaptada por Mújica, Guido y Mercado (2011). Posteriormente se realizó la validación de expertos y el piloteo para corroborar que los instrumentos fueran comprensibles, para corregir redacción y determinar si cada reactivo formaba parte del contenido del constructo medido. Finalmente, se recolectaron los datos en una aplicación grupal de los instrumentos dentro de las aulas de las instituciones en dos días distintos para cada submuestra. Se solicitó a los(as) participantes que contestaran con la mayor sinceridad y precisión posible, y que la información recabada sería estrictamente confidencial y usada sólo con fines estadísticos. Con los datos recolectados, se determinó la validez de constructo y niveles de consistencia interna mediante la fórmula alfa de Cronbach.

2) Se estableció el ajuste del modelo propuesto a la muestra total: con los datos recabados y validados previamente, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes para determinar el ajuste del modelo propuesto a los datos recabados.

3) Determinaron diferencias en el ajuste del modelo propuesto entre las dos submuestras que componen la muestra total: con los datos recabados y validados previamente, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes para determinar diferencias entre las dos submuestras en la conformación empírica del modelo propuesto.

Análisis estadísticos

Con los datos recolectados, se ejecutaron los análisis correspondientes para obtener evidencia que apoye o rechace las hipótesis de investigación. Los análisis realizados en este estudio fueron los siguientes.

- Análisis factorial: para establecer la estructura factorial de las variables estipuladas en el modelo.
- Fórmula alfa de Cronbach: para determinar índices de consistencia interna.
- Frecuencias: para describir la muestra y evaluar las distintas variables del modelo.

- Escalamiento multidimensional: monotónico con método Kruscal para determinar la agrupación estructural del modelo gráficamente y en distancias correlacionales.
- Análisis de regresión: para establecer los grados de relación entre las variables, direccionalidad y nivel de varianza explicada.
- Correlación de Sperman: para determinar el nivel de relación entre las variables categóricas.
- Ecuaciones estructurales: para determinar el carácter explicativo general y los niveles de ajuste del modelo teórico a los datos recabados.
- Prueba t de Student: para establecer diferencias en las variables estipuladas en el modelo entre las dos submuestras.

5. RESULTADOS

Solo se conoce el significado de una proposición cuando se conoce cómo puede ésta ser verificada.

Circulo de Viena

Validación por jueces y piloteo de los instrumentos de medición

Se llevó a cabo la construcción, adaptación y validación de los instrumentos de medición siguiendo los lineamientos principales propuestos por Sloan (2006) y DeVellis (1991). En el caso de los instrumentos Cuestionario de Motivos Lectores (CML) y Escala de Conducta Planeada para Lectura en Adolescentes (ECPLA), la validación cultural y de lenguaje se hizo mediante la traducción de las escalas originales, considerando aspectos de la cultura mexicana y del lenguaje de los/las adolescentes.

Una vez que los reactivos que conforman las escalas utilizadas en este estudio fueron contruidos y/o adaptados, se sometieron a una revisión por jueces, para verificar la validez de contenido e indicar qué tan relevante era cada reactivo para medir lo que se pretendía.

Los reactivos se presentaron a cuatro jueces, quienes fungen como profesores de posgrado e investigadores en la Facultad de Psicología de la UNAM, expertos en el área de la investigación educativa y con amplios conocimientos en el tema de la lectura.

A partir de la definición conceptual de cada constructo, se les pidió a los jueces que indicaran si estaban de acuerdo o en desacuerdo con que el reactivo formara parte de la escala en la que se ubicaba, si la redacción del mismo necesitaba redefinirse, si el reactivo debería pertenecer a otra escala o si debía eliminarse. Un ejemplo del formato que contestaron los jueces se presenta en el Apéndice 2.

Para la eliminación, reubicación y cambios en la redacción de los reactivos dentro de cada instrumento, se consideró que al menos tres de los cuatro jueces coincidieran en el dictamen.

Considerando este criterio, se eliminaron dieciséis reactivos de los instrumentos: nueve fueron del CML y siete de la Escala de Conducta Lectora para Adolescentes (ECLA). Tres reactivos fueron reubicados de su escala original: dos del CML y uno de la ECLA. Finalmente se modificó la redacción de siete reactivos de la ECPLA, veinticinco del CML y cinco de la ECLA.

En el Cuestionario de Capital Cultural para Lectura (CCCL), se atendieron las sugerencias de los jueces respecto a cambios en las opciones de respuesta y el formato del mismo.

Posteriormente, se pilotearon los instrumentos de medición con veinte estudiantes de nivel medio superior. Tomado en consideración sus comentarios, se realizaron las siguientes modificaciones.

- Ajuste del tamaño de la letra a uno más pequeño, para evitar saturación visual.
- La redacción de las instrucciones se reestructuró para hacerlas más comprensibles.
- Ajuste de las etiquetas de las opciones de respuestas de todas las escalas, a excepción de CCCL.
- La redacción de los reactivos se adaptó en términos de género. Por ejemplo: *Busco leer las obras de mis autores favoritos*, se adaptó a *Busco leer las obras de mis autores (ras) favoritos (as)*.

Validez de constructo y consistencia interna

Se efectuaron análisis de factores de componentes principales con rotación varimax para obtener evidencia sobre la validez de constructo, y con los factores salientes análisis de consistencia interna mediante la fórmula alfa de Cronbach.

Los reactivos de los factores conformados tuvieron una carga factorial de al menos .40 y niveles de comunalidades superiores o iguales a .30. Todos los factores tuvieron valores propios (*eigenvalue*) mayores a 1, y fueron conformados por al menos 3 reactivos que presentaron congruencia conceptual.

Con la Escala de Conducta Lectora para Adolescentes (ECLA), el análisis factorial indicó la presencia de dos factores. El índice alfa de Cronbach del factor *conducta lectora extraescolar* fue de .89 (46.16% de varianza explicada) y para el factor *lectura escolar* de .76 (24.57% de varianza explicada). La Tabla 1 muestra la estructura factorial de la escala.

Para la Escala de Conducta Planeada para Lectura en Adolescentes (ECPLA), el análisis arrojó dos factores, que presentaron índices de consistencia interna alfa de Cronbach de .80 para *intención*, y de .56 para *control percibido*, considerado este último insuficiente

(DeVellis, 1991), por lo se descartó para los análisis subsecuentes. En la Tabla 2 se presenta la estructura factorial.

Tabla 1. Estructura factorial de ECLA

Factores	1 Lectura extraescolar	2 Lectura escolar
Reactivos		
Cuando no tengo nada que hacer, me gusta leer	.829	
Uno de mis pasatiempos es leer	.822	
En mis tiempos libres leo	.779	
En mis tiempos libres me gusta leer para no aburrirme	.731	
Para evitar aburrirme leo	.715	
He ampliado mi vocabulario porque leo siempre que puedo	.700	
He mejorado en mi forma de expresarme porque leo en mis ratos libres	.698	
He recomendado a mis amigos libros que he leído en mis vacaciones	.660	
Para aprovechar el tiempo al transportarme (en el metro, en el micro, etc.), leo libros, revistas o periódicos	.637	
He mejorado en mi ortografía porque leo mucho	.556	
Cuando hago la tarea, subrayo las ideas más importantes de las lecturas que estoy leyendo		.810
Cuando hago mi tarea escribo notas, ejercicios, para entender a fondo cada tema que estoy leyendo		.735
Cuando estoy estudiando, señalo los conceptos más importantes de lo que leo (subrayo, marco, encierro párrafos, etc.)		.707
Hago resúmenes de las lecturas que me dejan en la escuela		.633
Cuando hago mis tareas escolares, leo detenidamente para poder entender mejor.		.599
Cuando leo un texto de la escuela, busco otras fuentes para complementarlo.		.561
Valor propio	5.15	2.17
% Varianza explicada	46.16	24.57
Media	3.38	3.41
Alfa	.89	.76

Con los reactivos del Cuestionario de Motivos Lectores (CML), el análisis arrojó doce factores. Respecto a los índices de consistencia interna, el factor *importancia* presentó un valor alfa de Cronbach de .56, por lo que se restringe su uso para los análisis subsecuentes. Por otro lado, tres subescalas presentaron valores de entre .60 y .69, considerados mínimamente aceptables (DeVellis, 1991; Hogan, 2006). Las Tablas 3a, 3b y 3c muestran los reactivos que conforman cada factor.

Con los indicadores de capital cultural incorporado incluidos en el Cuestionario de Capital Cultural para Lectura, el análisis arrojó cuatro factores. Por la congruencia conceptual, el primero de ellos fue llamado *capital cultural incorporado tecnológico* (CCI Tecnológico, alfa=.84), el segundo *capital cultural incorporado familiar impreso* (CCI Familiar impreso, alfa=.80), el tercero *capital cultural fotocopias padres* (CCI Fotocopias padres, alfa=.86) y el cuarto *capital cultural incorporado periódicos* (CCI periódicos, alfa=.80). La Tabla 4 muestra los reactivos que conforman cada factor.

Tabla 2. Estructura factorial de ECPLA

Factores	1 Intención	2 Control percibido
Reactivos		
Cuando tengo tiempo libre acostumbro leer	.807	
Busco hacerme de tiempo para poder leer	.773	
Cuando tengo dinero compro materiales de lectura	.741	
Una buena idea es cargar siempre con un libro o revista para leer en el transporte o cuando esperas a alguien	.663	
Prefiero leer que ver la T.V	.609	
Me cuesta trabajo concentrarme cuando estoy leyendo		.796
La mayoría de los libros son difíciles de entender para mí		.723
Me es difícil hacerme de tiempo para leer		.589
Valor propio	2.6	1.8
% Varianza explicada	47.7	27.3
Media	3.19	3.22
Alfa	.76	.56

Tabla 3a. Estructura factorial del CML

Reactivos	Factores	1 Interés personal	2 Imagina- ción-ficción	3 Califica- ciones	4 Eficacia	5 Reto
Busco leer las obras de mis autores favoritos		.785				
Cuando leo algo muy interesante pierdo la noción del tiempo		.694				
Leo acerca de mis pasatiempos		.615				
Si un maestro discute sobre un tema interesante, busco lecturas adicionales para leer acerca de ello		.564				
Me gusta leer historias que me hacen escapar a otros tiempos			.827			
Me gusta leer libros que me envuelven con su historia			.823			
Me gusta leer historias con las que me pierdo de la realidad			.812			
Me gusta leer para imaginar otros mundos			.805			
Me gusta leer historias que contienen personajes con los que me identifico			.733			
Me gustan las historias de misterio que me envuelven con la trama			.715			
Me gustaría que algunos de los personajes de la historias que leo fueran reales			.644			
Me gusta leer historias de aventuras que me atrapan con sus relatos			.585			
Leo historias de fantasía y a veces pienso que son reales			.576			
Si leo constantemente obtendré buenas calificaciones				.810		
Para obtener buenas calificaciones es necesario leer mucho				.776		
Los estudiantes con mejores calificaciones también leen más				.739		
Las calificaciones son un reflejo de qué tan bueno eres leyendo				.729		
Leer mejora mis calificaciones				.582		
Los estudiantes que van mal también leen poco				.561		
Me considero un buen lector					.767	
Siento que mis compañeros son mejores para la lectura que yo					.667	
Leo claramente cuando lo hago en voz alta					.594	
Soy mejor para leer que la mayoría de mis compañeros de clase					.567	
Me cuesta mucho trabajo entender lo que leo					.528	
Si me dejan una tarea donde hay que leer sé que me irá bien					.468	
Me gusta leer libros complejos, que impliquen un reto						.790
Me gusta leer temas que pongan a prueba mi capacidad de entendimiento						.753
Me siento satisfecho cuando acabo de leer textos difíciles						.702
Me gusta cuando leo cosas que pocos de mis compañeros podrían entender						.646
Leer temas complejos es emocionante						.645
Me gusta leer textos que me hacen preguntarme cosas						.642
	Valor propio	1.79	4.80	2.98	2.20	2.92
	% Varianza explicada	56.4	45.3	43.2	34.4	52.1
	Media	3.57	3.61	3.19	3.28	3.55
	Alfa	.61	.88	.79	.64	.78

Tabla 3b. Estructura factorial del CML (continuación)

Factores	6 Importancia	7 Reconoci- miento	8 Motivos sociales	9 Responsabi- -lidad	10 Obligación
Reactivos					
Leer es un valioso hábito	.774				
Pienso que los estudiantes deberían valorar la lectura	.730				
La lectura es una de mis actividades más importantes	.636				
Para mí es importante ser un buen lector	.565				
Me gusta que cuando mis padres me vean leyendo me feliciten		.793			
Me siento bien cuando se me reconocen mis esfuerzos por leer más y mejor		.771			
Me gusta que los maestros me digan que soy bueno para leer		.767			
Me gusta obtener halagos porque leo mucho		.746			
Me agrada que mis amigos piensen que soy buen lector		.720			
Es importante para mí obtener comentarios positivos en las tareas donde se tiene que leer		.661			
Es agradable que mis padres me halaguen porque leo		.624			
Me gusta hablar con mis papás de lo que leo			.775		
Me gusta comentar con mis amigos (as) lo que estoy leyendo			.737		
Me gusta leer historias a alguien de mi familia			.730		
Me gusta hablar con mis hermanos (as) sobre lo que leo			.722		
Es agradable leer en compañía de mis padres			.638		
A mis amigos(as) y a mí nos gusta hablar de lo que leemos			.633		
Me gusta leer para poder contar historias, cuentos o anécdotas a los(las) demás			.583		
Cumplir con las tareas donde tengo que leer es importante para mí				.789	
Pongo mucha atención cuando hago mis tareas que implican leer				.772	
Trato de terminar en tiempo y forma mis tareas donde tengo que leer				.687	
Es importante para mí leer cuidadosamente para entender las lecturas escolares				.638	
Trato de hacer mis tareas como el(la) maestro(a) me las pide				.602	
Necesito que me obliguen a leer para que lo haga					.853
Leo sólo porque me siento obligado por mis padres o maestros					.845
Leo sólo porque tengo que hacerlo					.827
Sólo leería un libro completo si fuera obligatorio					.775
Valor propio	1.85	3.71	3.34	2.46	2.72
% Varianza explicada	35.4	61.4	57.3	48.3	62.1
Media	3.68	3.13	3.07	3.69	2.35
Alfa	.56	.85	.81	.71	.84

Tabla 3c. Estructura factorial del CML (continuación)

Factores	11 Competencia	12 Amotivación
Reactivos		
Estoy decidido a leer más y mejor que mis compañeros de clase	.753	
En clase, me gusta responder antes que los demás a las preguntas sobre las tareas donde hay que leer	.721	
Leo sobre diferentes temas para saber más que mis amigos(as)	.709	
Si hubiera un concurso de lectura, trataría de quedar en los primeros lugares	.656	
Leer es aburrido		.844
En la medida de lo posible evito leer		.802
Evito leer libros, aunque tengan pocas páginas		.723
Prefiero las clases en donde no se tiene que leer		.714
Si no entiendo el libro que estoy leyendo lo dejo		.574
Valor propio	2.01	2.71
% Varianza explicada	45.4	53.5
Media	2.99	2.40
Alfa	.67	.78

Tabla 4. Estructura factorial para capital cultural incorporado (CCI)

Factores	1 Tecnológico	2 Familiar Impreso	3 Fotocopias padres	4 Periódicos
Reactivos				
Internet-personal	.847			
Computadora-personal	.823			
Internet-familiar	.805			
Computadora-familiar	.799			
Internet-mamá	.607			
Internet-papá	.576			
Computadora-papá	.517			
Libros que no son para la escuela-familiar		.733		
Libros de la escuela-familiar		.718		
Enciclopedias, diccionarios y atlas-familiar		.673		
Revistas científicas y culturales-familiar		.595		
Libros que no son para la escuela-personal		.504		
Libros completos fotocopiados-papá			.780	
Libros incompletos fotocopiados-papá			.730	
Libros completos fotocopiados-mamá			.656	
Libros incompletos fotocopiados-mamá			.624	
Periódicos-papá				.824
Periódicos-familiar				.823
Periódicos-mamá				.756
Periódicos-personal				.720
Valor propio	11.06	4.14	2.62	2.45
% Varianza explicada	25.14	9.42	5.95	5.57
Media	2.51	2.62	1.31	2.54
Alfa	.84	.80	.84	.80

Descripción de la muestra total

La edad promedio fue de 16.97 años, con una edad mínima de 14 y una máxima de 26. El 40.3% fueron hombres y el 59.7% mujeres. El ingreso mensual aproximado fue de 7,234 pesos y los participantes reportaron vivir en hogares con 5.17 personas. El 72.6% de la muestra total vive con ambos padres. El 19.4% reportó que, además de estudiar, realiza alguna actividad económica remunerada.

Respecto a algunas características académicas, el promedio de sus calificaciones del periodo inmediatamente anterior a la recolección de datos fue de 7.8, el promedio de libros comprados por motivos escolares fue de 3.99 y el de libros reportados como leídos en los ratos libres en los últimos doce meses fue de 4.36. En la Tabla 5 se muestran los datos sociodemográficos y académicos completos.

De la misma forma, en la Tabla 6 se muestran la media y la desviación estándar para cada variable conformada con los análisis de factores. *Responsabilidad* es la variable motivacional que presenta una media más alta, mientras que la media más baja corresponde a *amotivación*. Por otro lado, la dimensión de *capital cultural incorporado* con la media más alta fue para *familiar impreso*, y la más baja para *fotocopias padres*.

Respecto al *capital cultural objetivado* (CCO), los resultados arrojaron que, de los materiales de lectura medidos, son los libros que no son para la escuela con los que más cantidad cuentan en casa, seguido de los libros para la escuela; mientras que el material de lectura que menos poseen en casa son libros fotocopiados. Asimismo, tienen en promedio 1.11 computadoras y el 66.6% tiene acceso a internet en casa. La Tabla 7 muestra los resultados completos.

Para el *capital cultural institucionalizado* (CCINS), la Tabla 8 muestra que el 19.3% de los estudiantes reportó que su padre tiene secundaria completa, y sólo el 1.5% no tiene estudios. Mientras que el 25.4% de los estudiantes reportó que su madre tiene secundaria completa como nivel máximo de estudios y sólo el 1% indicó que no tiene estudios.

Tabla 5. Características sociodemográficas de la muestra total

Variable	N	Media	Desviación Estándar	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	310	-	-	Hombres	125	40.3
				Mujeres	185	59.7
Edad	303	16.97	1.45	Menores de 16	104	34.3
				Mayores de 16	199	65.7
Trabaja	310	-	-	Sí	60	19.4
				No	250	80.6
Personas que viven en casa (incluido el estudiante)	312	5.15	2.07	2	11	3.5
				Entre 3 y 4	127	40.7
				Entre 5 y 6	120	34.4
				Más de 6	54	14
Ingreso mensual	183	7234.97	5475.84	Menos de 3000	49	26.7
				Entre 3000 y 4999	37	20.2
				Entre 5000 y 6999	41	22.4
				Entre 7000 y 9000	20	10.9
				Más de 9000	36	19.6
Promedio	272	7.8	.97	Entre 6 y 6.9	12	4.41
				Entre 7 y 7.9	135	49.6
				Entre 8 y 8.9	100	36.7
				Entre 9 y 10	25	9.1
Libros leídos que en los últimos 12 meses no tienen que ver con la escuela	307	4.36	2.6	0	25	8.1
				Entre 1 y 2	93	30.2
				Entre 3 y 4	98	31.9
				Entre 5 y 7	44	14.3
				Más de 7	47	15.3
Tiempo de lectura semanal de materiales que no están relacionados a la escuela	291	3.23	2.98 horas	Nada	47	16.1
				Entre 1 y 2 horas	132	45.3
				Entre 3 y 5 horas	62	21.3
				Entre 6 y 8 hora	22	7.5
				Más de 9 horas	28	9.6
Días a la semana de lectura en los ratos libres	298	2.41	2.11	0	51	17.1
				Entre 1 y 2	134	44.9
				Entre 3 y 4	60	20.1
				Más de 4	53	17.7
En los últimos 12 meses, libros comprados para leer en los ratos libres	303	3.02	2.56	0	71	23.4
				Entre 1 y 2	112	36.9
				Entre 3 y 4	62	20.4
				5 o más	58	19.1
En los últimos 12 meses, libros comprados para la escuela	302	3.99	3.12	0	33	10.9
				Entre 1 y 2	81	26.8
				Entre 3 y 4	74	24.5
				5 o más	114	37.7
Vive con:	309	-	-	Ambos padres	214	72.6
				Sólo la madre	79	22.3
				Sólo el padre	16	5.1

Tabla 6. Estadísticas descriptivas de las subescalas de los instrumentos

Factor	Estadístico	Media	DE
Lectura escolar		3.41	.724
Lectura extraescolar		3.38	.785
Intención		3.19	.722
Imaginación-ficción		3.61	.817
Calificaciones		3.19	.761
Eficacia		3.28	.617
Reto		3.55	.721
Reconocimiento		3.13	.750
Motivos sociales		3.07	.782
Responsabilidad		3.69	.719
Obligación		2.35	.939
Competencia		2.99	.790
Amotivación		2.40	.819
CCI Tecnológico		2.51	1.21
CCI Familiar impreso		2.62	.80
CCI Fotocopias padres		1.31	1.00
CCI Periódicos		2.54	.90

Tabla 7. Estadísticas descriptivas para capital cultural objetivado (CCO)

Material	Media	DE	Mínimo	Máximo
Libros que no son para la escuela	49.17	68.28	0	500
Libros de la escuela	23.83	38.65	1	300
Enciclopedias, diccionarios y atlas	22.85	22.85	0	65
Revistas de entretenimiento (espectáculos, moda, hobbies).	23.02	36.51	0	250
Revistas científicas y culturales	12.21	17.39	0	120
Computadoras	1.11	1.47	0	5
Libros fotocopiados	6.8	20.60	0	30

Escolaridad máxima	Madre (porcentaje)	Madre (porcentaje acumulado)	Madre Frecuencia	Padre (porcentaje)	Padre (porcentaje acumulado)	Padre Frecuencia
Sin estudios	1	1.6	3	1,5	2.2	4
Primaria incompleta	8	9.4	24	6,2	8	17
Primaria completa	12,4	21.7	37	7,6	15.6	21
Secundaria incompleta	8,7	30.4	26	5,8	21.5	16
Secundaria completa	25,4	55.9	76	19,3	40.7	53
Preparatoria incompleta	6,7	62.5	20	17,1	57.8	47
Preparatoria completa	14,4	76.9	43	14,5	72.4	40
Licenciatura incompleta	6	82.9	18	5,1	77.5	14
Licenciatura completa	15,4	98.3	46	17,8	95.3	49
Posgrado	1,7	100	5	4,7	100	13

Tabla 8. Distribución porcentual de capital cultural institucionalizado (CCINS)

Escalamiento Multidimensional

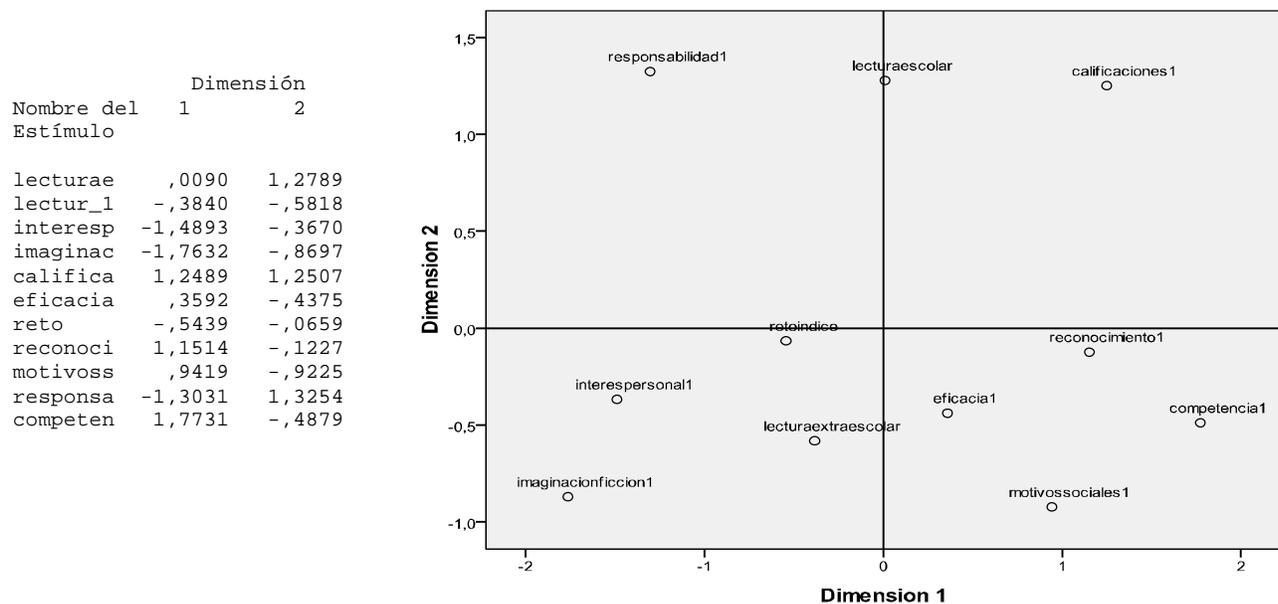
Se realizaron una serie de análisis de escalamiento multidimensional considerando las relaciones entre las variables estipuladas en las hipótesis de esta investigación, con la finalidad de conocer en un primer momento aquellas variables que presentan mayor interrelación con las variables de *conducta lectora* y poder discriminar de mejor manera las que por su cercanía mutua pueden conjuntarse, conociendo así la estructura psicológica de estas relaciones de manera gráfica. La modalidad de este análisis fue monotónico con método Kruskal en dos dimensiones, pues es el número de dimensiones donde se presenta mejor ajuste y menor error (Kruskall y Wish; 1978).

En primer lugar se llevó a cabo el análisis con las distancias (en términos de correlación) entre las variables motivacionales y las de la conducta lectora. La esquematización bidimensional de estas distancias se presenta en la Tabla 9.

Se retiraron del análisis las variables motivacionales *obligación* y *amotivación*, porque estaban muy alejadas de las dos variables de conducta lectora. Por su significado conceptual, las variables se estructuraron en un mapeo bidimensional: social-individual (dimensión 1), escolar-extraescolar (dimensión 2). Puede observarse que la *conducta lectora escolar* y

extraescolar son dos tipologías de distinta naturaleza, pues se ubican en dos polos opuestos de una misma dimensión. Las variables con una mayor cercanía con la conducta lectora escolar son *responsabilidad* y *calificaciones*; y con la *extraescolar* son *reto*, *interés personal*, *imaginación-ficción*, *eficacia*, *reconocimiento*, *competencia* y *motivos sociales*. Se nota que la *lectura extraescolar* tiene mayor relación tanto con variables motivacionales intrínsecas como extrínsecas, mientras que la escolar está más relacionada con extrínsecas. Cabe señalar que los resultados mostraron un nivel del estrés de .07⁵ y una varianza explicada de .90.

Tabla 9. Coordenadas y configuración bidimensional de las distancias entre las variables motivacionales y la conducta lectora.



Posteriormente se realizó el análisis con las mismas variables, pero introduciendo a la *intención*. La tabla 10, muestra que la *intención* se ubica dentro del plano de la *lectura extraescolar*, y muy alejada de la *escolar*. El nivel de estrés presentado fue de .16 y la proporción de varianza explicada fue de .86.

Debido a que las variables de la conducta lectora se encuentran alejadas una de otra, lo que indica que son polos opuestos de una misma dimensión, los análisis siguientes de escalamiento multidimensional se realizaron por separado para cada uno de los tipos de

⁵ Estrés: es un índice entre 0 y 1 que representa el grado de tensión entre los datos (*bad fit*). Es recomendable un nivel de estrés cercano a 0 ya que significa un menor grado de tensión (Kruskall y Wish, 1978).

conducta lectora, pero incluyendo las variables de capital cultural incorporado, institucionalizado y las motivacionales que estuvieron más cercanas a cada conducta.

Tabla 10. Coordenadas y configuración bidimensional de las distancias entre las variables motivacionales, la conducta lectora e intención

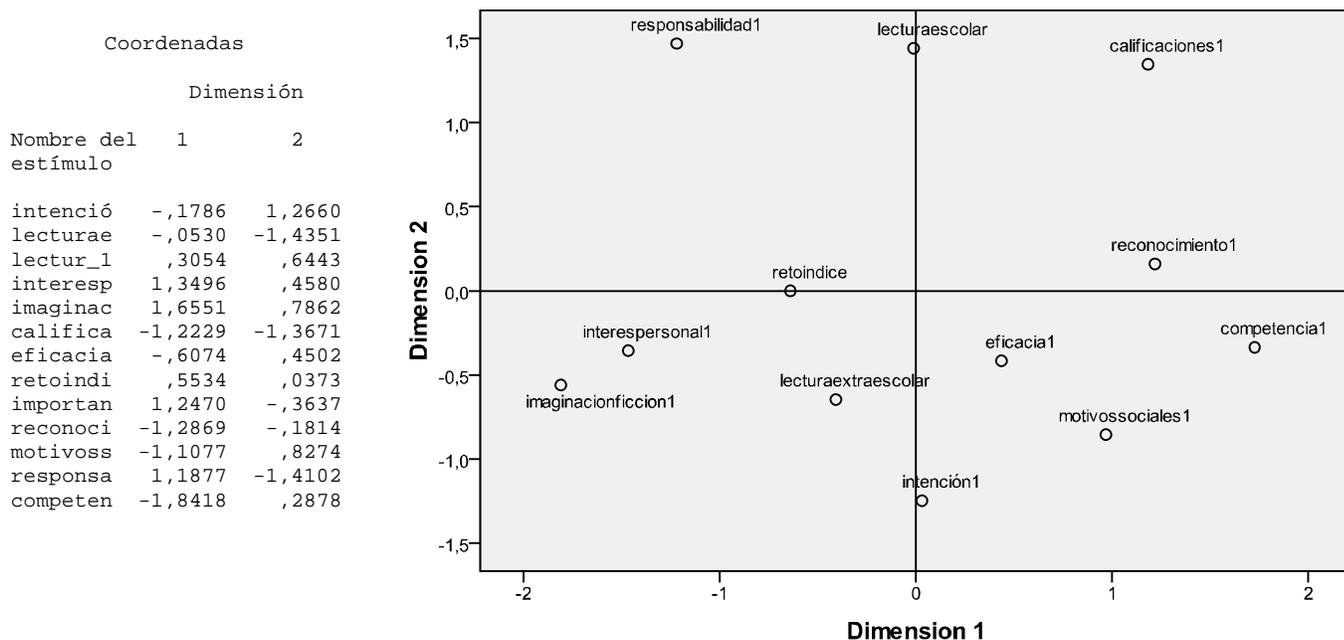
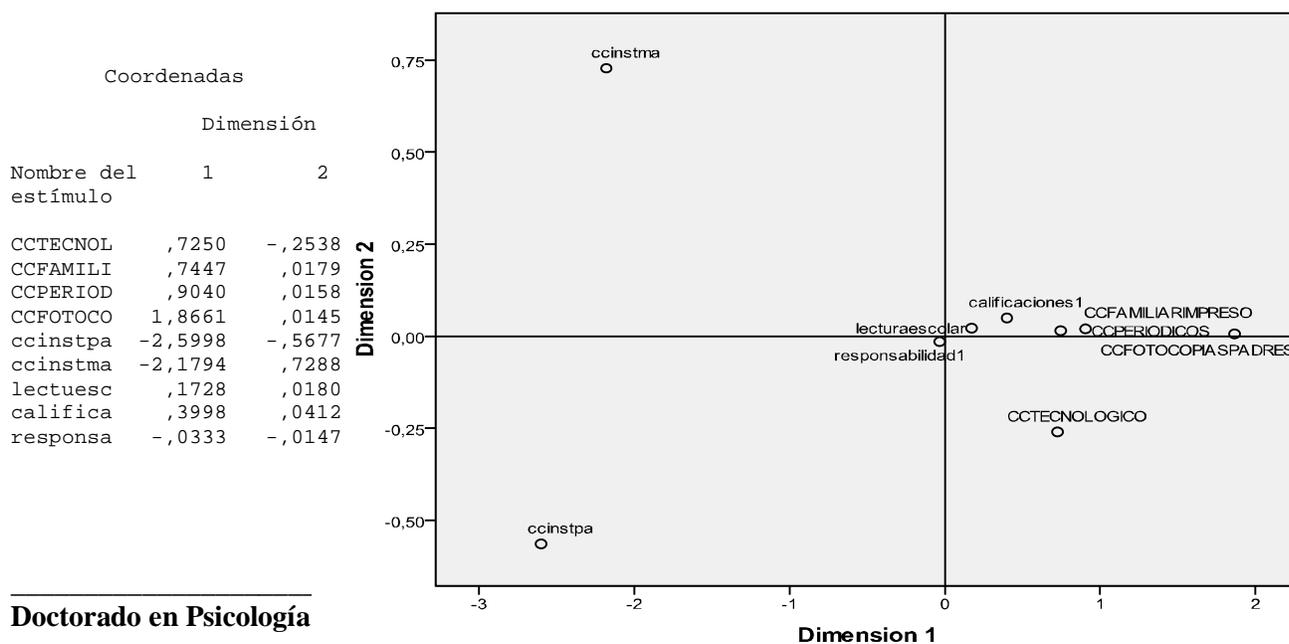
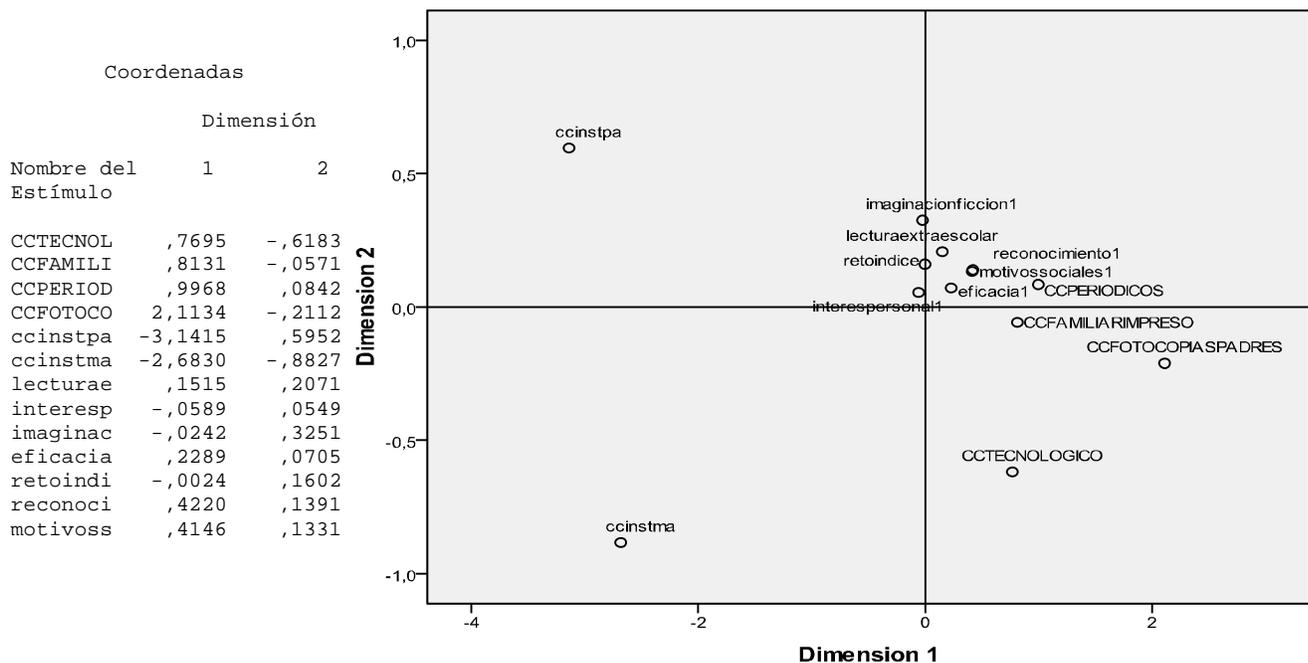


Tabla 11. Coordenadas y configuración bidimensional de las distancias entre las variables de capital cultural, motivacionales y la conducta lectora escolar.



En la Tabla 11 se puede observar que las variables motivacionales se encuentran en más cercanía a la conducta lectora escolar que las de capital cultural. Respecto a estas últimas, son las de capital cultural incorporado las más cercanas a la conducta lectora escolar. Mientras que los indicadores de capital cultural institucionalizado se encuentran más alejados de la conducta lectora escolar que las de capital cultural incorporado, y más cercana a la variable motivacional responsabilidad. La representación gráfica de estas distancias indica una estructuración empírica similar a la planteada en el modelo de este estudio, donde las variables motivacionales están en mayor relación con la conducta lectora en comparación con las de capital cultural. El nivel de estrés presentado fue de .06 y la proporción de varianza explicada fue de .96.

Tabla 12. Coordenadas y configuración bidimensional de las distancias entre las variables de capital cultural, motivacionales y la conducta lectora extraescolar.



Finalmente, se realizó otro escalamiento incluyendo las variables de capital cultural incorporado, institucionalizado, y las motivacionales con más cercanía a la conducta lectora extraescolar, según uno de los análisis de escalamiento anterior. En la Tabla 12 se observa que

las variables motivacionales se encuentran en más cercanía a la conducta lectora extraescolar que las de capital cultural. Respecto a estas últimas, son las de capital cultural incorporado las más cercanas a la conducta lectora extraescolar y a las variable motivacionales. Mientras que los indicadores de capital cultural institucionalizado se encuentran más alejados de las variables de capital cultural incorporado, y más cercanas a las variables motivacionales interés personal, imaginación-ficción y reto. La representación gráfica de estas distancias indica una estructuración empírica similar a la planteada teóricamente, donde las variables motivacionales están en mayor relación con la conducta lectora en comparación con las de capital cultural. El nivel de estrés presentado fue de .04 y la proporción de varianza explicada fue de .99.

Análisis de regresión lineal

Considerando los resultados del escalamiento multidimensional, se realizaron una serie de análisis de regresión con método *stepwise* con las variables que se agruparon, para determinar la significancia de las relaciones estipuladas en el modelo, y así proporcionar evidencia empírica que acepte o rechace las hipótesis planteadas en este estudio. De igual forma, estos análisis ayudaron a determinar las variables que tienen mayor peso en estas relaciones, para poder incluirlas en el modelo estructural que será construido posteriormente. Los análisis se realizaron considerando las relaciones establecidas en el modelo de explicación propuesto para este estudio, en donde la principal variable dependiente es la conducta lectora; sin embargo, otras variables también fungen como dependientes, según su ubicación dentro del modelo. En las Tablas 13 y 14 se exponen los resultados de los análisis para las dos dimensiones de la conducta lectora como variables dependientes y la intención, las variables motivacionales y de capital cultural objetivado e incorporado como independientes.

Para conducta lectora escolar como dependiente, el primer análisis incluyó sólo a la intención como independiente, que arrojó una $R^2_{aj}=.08$. El mismo análisis, pero con la lectura extraescolar como dependiente, presentó una $R^2_{aj}=.70$. Posteriormente, las variables motivacionales responsabilidad y calificaciones tuvieron un efecto explicativo para la conducta lectora escolar de $R^2_{aj}=.47$. En cuanto a la conducta lectora extraescolar, las variables que permanecieron en el modelo fueron reto, interés personal, motivos sociales, eficacia e imaginación-ficción, que explicaron en conjunto el 64% de la varianza. Las variables de capital cultural objetivado explicaron menos del 2% de la varianza en las dos variables de conducta lectora. El capital cultural incorporado mostró una $R^2_{aj}=.07$ para conducta lectora escolar,

suscitado por el capital cultural impreso, y una R^2 aj.=.03, para conducta lectora extraescolar como efecto de la misma variable.

Tabla 13. Análisis de regresión lineal para conducta lectora escolar, con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para la muestra general

Predictores (Constante) Modelo	R	R ²	R ² ajustada	EE	Beta
Intención	.292	.085	.082	.69347	.292
Responsabilidad	.604	.365	.363	.57804	.482
Calificaciones	.656	.431	.427	.54817	.284
Libros para la escuela en casa	.140	.020	.015	.73524	.140
CCI Familiar impreso	.285	.081	.078	.69488	.285

Tabla 14. Análisis de regresión lineal para conducta lectora extraescolar, con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para la muestra general

Predictores (Constante) Modelo	R	R ²	R ² ajustada	EE	Beta
Intención	.840	.706	.705	.42612	.840
Reto	.721	.519	.518	.54525	.313
Interés personal	.768	.589	.587	.50473	.258
Motivos sociales	.792	.627	.623	.48207	.214
Eficacia	.801	.642	.637	.47310	.138
Imaginación-ficción	.805	.648	.642	.46956	.101
Libros para la escuela en casa	.150	.022	.018	.80069	.150
CCI Familiar impreso	.205	.042	.039	.77909	.205

Posteriormente, los análisis mostraron el efecto de las variables motivacionales (que tuvieron mayor cercanía con la variables de la conducta lectora) sobre la intención, con una R^2 aj.=.46; suscitada por reto, interés personal, motivos sociales, e imaginación-ficción (Tabla 15).

Tabla 15. Análisis de regresión lineal para intención con variables motivacionales para la muestra general

Predictores (Constante) Modelo	R	R ²	R ² ajustada	EE	Beta
Reto	.614	.377	.375	.61511	.300
Interés personal	.664	.441	.437	.58364	.255
Motivos sociales	.682	.466	.460	.57136	.178
Imaginación-ficción	.687	.473	.466	.56859	.103

En la Tabla 16 se muestran los resultados de los análisis con las variables motivacionales que tuvieron una relación significativa con las variables de conducta lectora e intención como dependientes, y como independientes el capital cultural objetivado. El mayor efecto fue para interés personal (R^2 aj.=.05), suscitado por el número de libros que no son para la escuela en casa. Para eficacia y responsabilidad, ninguna variable permaneció en el modelo.

Tabla 16. Análisis de regresión lineal para variables motivacionales, con variables de capital cultural objetivado como independientes

Dependiente	Predictores (Constante) Modelo	R	R ²	R ² ajustada	EE	Beta
1. Interés personal	Libros que no son para la escuela	.243	.059	.054	.71137	.243
2. Motivos sociales	Libros que no son para la escuela	.210	.044	.040	.78748	.210
3. Reto	Periódicos	.222	.049	.045	.60770	.222
4. Imaginación-ficción	Revistas de entretenimiento	.168	.028	.024	.82494	.168
5. Calificaciones	Computadora	.182	.033	.028	.74516	.182

Tabla 17. Análisis de regresión lineal para variables motivacionales, con variables de capital cultural incorporado como independientes

Dependiente	Predictores (Constante) Modelo	R	R ²	R ² ajustada	EE	Beta
1. Interés personal	CCI Familiar impreso	.301	.090	.087	.68404	.301
2. Imaginación-ficción	CCI Familiar impreso	.212	.045	.041	.81001	.212
3. Eficacia	CCI Familiar impreso	.193	.037	.034	.59936	.193
4. Reto	CCI Familiar impreso	.277	.077	.074	.69021	.277
5. Motivos sociales	CCI Familiar impreso	.323	.104	.101	.74070	.281
	CCI Fotocopias padres	.343	.117	.111	.73654	.122
6. Calificaciones	CCI Familiar impreso	.149	.022	.019	.75592	.149
7. Responsabilidad	CCI Familiar impreso	.171	.029	.026	.71174	.171

Los resultados de los análisis teniendo las dimensiones del capital cultural incorporado (CCI) como variable independiente y las variables motivacionales como dependientes se presentan en la Tabla 17. Se observa que las variables de CCI covariaron con las

motivacionales en distintos grados. Para motivos sociales se presentó el mayor grado de relación, con una R^2 aj.=.11; mientras que el índice más bajo fue para calificaciones, pues presentó una R^2 aj.=.01.

Análisis de correlación

Para conocer la relación del capital cultural institucionalizado con la conducta lectora y con las variables motivacionales que tuvieron una relación significativa con la conducta lectora, se ejecutó un análisis de correlación de Spearman. La tabla 18 presenta los resultados. Las variables que obtuvieron una correlación significativa con el nivel de escolaridad del padre fueron: lectura extraescolar, reto, motivos sociales, interés personal, eficacia e imaginación-ficción. Con el nivel de escolaridad de la madre, se obtuvo una correlación significativa sólo para eficacia.

Tabla 18. Correlación entre las variables de conducta lectora y motivacionales con el capital cultural institucionalizado para la muestra general

Variables	Escolaridad padre (n=275)	Escolaridad madre (n=299)
Lectura escolar	.110	.089
Lectura extraescolar	.203**	.080
Imaginación-ficción	.148*	.003
Calificaciones	-.024	-.013
Reto	.234**	.062
Motivos sociales	.185**	.077
Responsabilidad	.118	.083
Eficacia	.216**	.132*
Interés personal	.250**	.200

* Significancia ($p < .05$)

** Significancia ($p < .01$)

Análisis de regresión jerárquica

Para determinar el peso explicativo de las variables en el orden presentado en el modelo teórico, se realizaron dos análisis de regresión jerárquica, incluyendo sólo a las variables que

tuvieron relevancia estadística en los análisis previos de escalamiento multidimensional y de regresión lineal múltiple. Para la conducta lectora escolar como variable dependiente, se introdujo en primera instancia a la intención, seguida de las variables motivacionales responsabilidad y calificaciones, a continuación las de capital cultural impreso, fotocopias padres, tecnológico y periódicos; el capital cultural objetivado; y finalmente el capital cultural institucionalizado.

Tabla 19. Análisis de regresión jerárquica para conducta lectora escolar con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes

	Predictores (Constante) Modelo	B	EE	Beta
Paso 1	Intención	.26	.69	.28
Paso 2	Intención	.07	.69	.08
	Calificaciones	.27	.66	.30
	Responsabilidad	.45	.59	.46
Paso 3	Intención	.05	.42	.04
	Calificaciones	.27	.45	.28
	Responsabilidad	.43	.56	.44
	CCI Familiar	.13	.57	.11
	CCI Tecnológico	-.04	.65	-.08
	CCI Periódicos	.04	.56	.05
	CCI Fotocopias	.08	.44	.10
Paso 4	Intención	.05	.54	.04
	Calificaciones	.27	.50	.28
	Responsabilidad	.43	.48	.44
	CCI Impreso	.13	.47	.11
	CCI Tecnológico	-.04	.46	-.08
	CCI Periódicos	.04	.42	.05
	CCI Fotocopias	.08	.41	.10
	CCO Libros que son para la escuela	.00	.49	.00
Paso 5	Intención	.05	.61	.04
	Calificaciones	.27	.58	.28
	Responsabilidad	.43	.57	.44
	CCI Impreso	.13	.56	.11
	CCI Tecnológico	-.04	.55	-.09
	CCI Periódicos	.04	.52	.05
	CCI Fotocopias	.08	.51	.10
	CCO Libros que son para la escuela	.00	.49	-.00
	CCINS Papá	.00	.43	-.00
CCINS Mamá	.01	.42	.04	

R²aj=.07 para el paso 1; R²aj=.45 para el paso 2; R²aj=.48 para el paso 3; R²aj=0.48 para el paso 4; R²aj=.48 para el paso 5.

Tabla 20. Análisis de regresión jerárquica para conducta lectora extraescolar con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes

	Predictores (Constante) Modelo	B	EE	Beta
Paso 1	Intención	.87	.84	.85
Paso 2	Intención	.58	.73	.57
	Reto	.19	.50	.17
	Interés personal	.13	.48	.11
	Motivos sociales	.14	.47	.13
	Eficacia	.10	.46	.08
	Imaginación-ficción	.01		.01
Paso 3	Intención	.58	.45	.57
	Reto	.20	.44	.18
	Interés personal	.14	.44	.12
	Motivos sociales	.14	.42	.14
	Eficacia	.10	.41	.07
	Imaginación-ficción	.02	.41	.02
	CCI Familiar	-.02	.39	-.02
	CCI Tecnológico	-.03	.38	-.05
	CCI Fotocopias	-.03	.38	-.03
	CCI Periódicos	.01	.36	.01
Paso 4	Intención	.57	.45	.56
	Reto	.20	.44	.18
	Interés personal	.14	.44	.12
	Motivos sociales	.14	.42	.14
	Eficacia	.10	.41	.07
	Imaginación-ficción	.02	.41	.02
	CCI Impreso	-.02	.39	-.02
	CCI Tecnológico	-.03	.38	-.04
	CCI Fotocopias	-.03	.38	-.04
	CCI Periódicos	.01	.36	.01
		CCO Libros que son para la escuela	.00	.36
Paso 5	Intención	.57	.45	.53
	Reto	.20	.44	.18
	Interés personal	.14	.44	.14
	Motivos sociales	.14	.42	.16
	Eficacia	.10	.41	.08
	Imaginación-ficción	.02	.41	.01
	CCI Impreso	-.02	.39	-.04
	CCI Tecnológico	-.03	.38	-.02
	CCI Fotocopias	-.03	.38	.01
	CCI Periódicos	.01	.36	-.04
		CCO Libros que son para la escuela	.00	.33
	CCINS Papá	.00	.33	.03
	CCINS Mamá	.01	.32	.04

R²aj=0.73 para el paso 1; R²aj=0.82 para el paso 2; R²aj=0.83 para el paso 3; R²aj=0.83 para el paso 4;

R²aj= 0.83 para el paso 5

Los resultados presentados en la tabla 19 indican que la intención tiene una $R^2_{aj} = .07$, mientras que al ingresar al modelo las variables motivacionales este nivel incrementó a .45. Al ingresar las variables de capital cultural, las que mostraron una mayor relevancia estadística fueron las relacionadas al capital cultural incorporado al presentarse un $R^2_{aj} = .48$; mientras que el capital cultural objetivado y el institucionalizado no presentaron un incremento significativo al ser ingresadas al modelo.

Para la conducta lectora extraescolar como variable dependiente, se introdujo en primera instancia la intención, seguida de las variables motivacionales reto, interés personal, motivos sociales, eficacia e imaginación-ficción. A continuación las relacionadas al capital cultural incorporado; y después el capital cultural objetivado; y finalmente las de capital cultural institucionalizado.

Los resultados presentados en la tabla 20 indican que la intención tiene una $R^2_{aj} = .73$, mientras que al ingresar al modelo las variables motivacionales este nivel incrementó a .82. Al ingresar las variables de capital cultural, la que mostró un efecto estadístico fueron las relacionadas al capital cultural incorporado al incrementarse la R^2_{aj} a .83; mientras que el capital cultural objetivado y el institucionalizado no presentaron un incremento significativo al ser ingresadas al modelo.

Ecuaciones estructurales

Debido a que las dos dimensiones de la lectura son opuestas, fueron construidos dos modelos, uno para la lectura escolar y otro más para la lectura extraescolar. Las variables que fueron incluidas son aquellas que mostraron relaciones significativas como resultado de los análisis de regresión múltiple y jerárquica anteriores. Las variables que fueron consideradas para la conformación del modelo de ecuaciones estructurales para la lectura escolar son las siguientes:

Variables endógenas	Variable exógenas
Lectura escolar	Capital cultural objetivado
Motivación	
Capital cultural incorporado	

En la Figura 8 se presenta el modelo totalmente desarrollado para la lectura escolar y los parámetros estimados, obtenidos por el método de máxima verosimilitud. Se obtuvo una ji

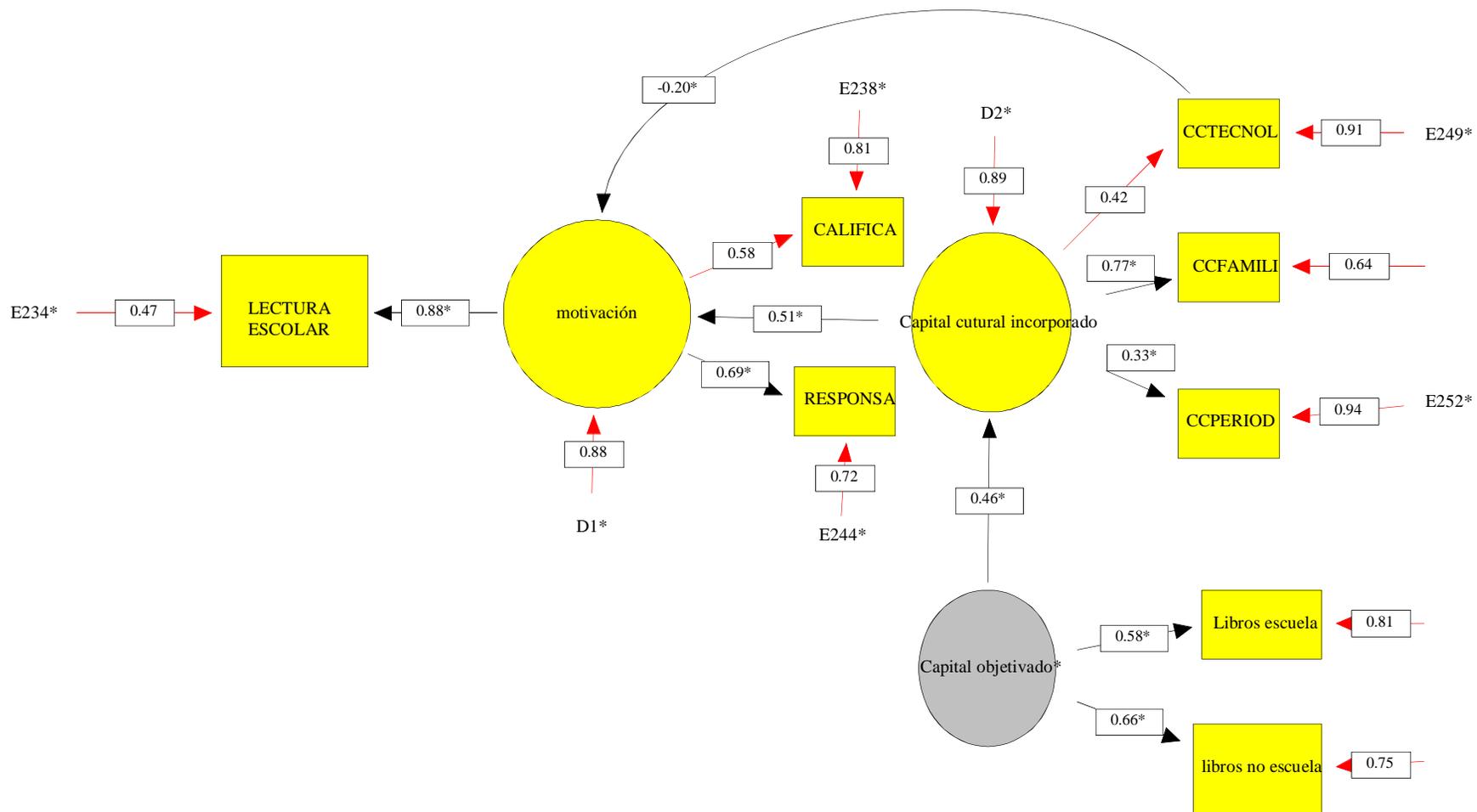
cuadrada no significativa ($X^2=12.07$, $p=.74$). Respecto a los niveles prácticos de bondad de ajuste, el índice comparativo de ajuste (CFI, *Comparative Fit Index*) fue de 1, lo que indica que es adecuado pues rebasa el .95 fijado como mínimo (Byrne, 1994). Por otro lado, el valor del RMSEA (*Root Mean Square Error Adjusted*) obtenido fue de .00, inferior al límite máximo de .06 (Byrne, 1994). Estos resultados indican una buena compatibilidad y un buen ajuste del modelo hipotético a los datos recabados.

Respecto a los efectos directos estandarizados en este modelo, la Tabla 21 muestra los coeficientes respectivos. El mayor efecto es sobre la variable dependiente lectura escolar, suscitado por la motivación (variable latente); seguido por el efecto producido en la motivación por el capital cultural incorporado (CCI, variable latente) y por el del capital cultural objetivado (CCO, variable latente) sobre el incorporado. El menor efecto fue producido por el capital cultural incorporado en la dimensión tecnológico hacia la motivación.

Los efectos indirectos de cada variable independiente sobre otras variables y su coeficiente de regresión estandarizado se presentan en la Tabla 22. Fue el capital cultural incorporado la variable que tuvo el mayor efecto indirecto sobre la variable lectura escolar a través de la motivación. El efecto indirecto que le siguió respecto a su magnitud fue del capital cultural objetivado hacia el capital cultural incorporado impreso, mediante el capital cultural incorporado. Se presentó el menor efecto indirecto y negativo del CCI Tecnológico hacia la variable calificaciones, a través de motivación.

En la Tabla 23 se muestran los efectos totales identificados en el modelo, donde se conjugan los efectos directos e indirectos. Las variables que tuvieron mayores efectos totales sobre la lectura escolar fueron motivación y el capital cultural incorporado. Las variables con mayor efecto total sobre la motivación fueron responsabilidad, capital cultural incorporado (CCI), capital cultural objetivado (CCO) y CCI tecnológico.

Figura 8. Modelo estructural completo para conducta lectora escolar



Chi Sq.=12.07 P=0.74 CFI=1.00 RMSEA=0.00

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

Tabla 21. Efectos directos estandarizados en el modelo de lectura escolar

	Lectura escolar	Motivación	Capital cultural incorporado (CCI)
Motivación	.88		
CCI		.51	
CCO			.46
CCI Tecnológico		-.20	

Tabla 22. Efectos indirectos estandarizados en el modelo de lectura escolar

	Lectura escolar	CCI impreso	CCO	Calificaciones	CCI periódicos
Motivación			.20		
CCI	.38			.25	
CCO	.17	.35		.12	.15
CCI Tecnológico	-.17		.19	-.11	

Tabla 23. Efectos totales estandarizados en el modelo de lectura escolar

	Lectura escolar	CCI impreso	CCO	CCI Periódicos	Calificaciones	Responsabilidad	Motivación
Motivación	.88		.20			.69	
CCI	.38	.77		.33	.25	.30	.43
CCO	.17	.35		.15	.11	.14	.20
CCI Tecnológico	-.17		.19		-.11	-.14	-.20

Ahora bien, las variables que fueron consideradas para la conformación del modelo de ecuaciones estructurales para la lectura extraescolar son las siguientes:

VARIABLES ENDÓGENAS	VARIABLES EXÓGENAS
Lectura escolar	Capital cultural incorporado
Intención	
Motivación individual	
Motivación social	

En la Figura 9 se presentan el modelo totalmente desarrollado para la lectura extraescolar y los parámetros estimados, obtenidos por el método de máxima verosimilitud. Se

obtuvo una *ji* cuadrada no significativa ($X^2=76.85$, $p=.02$). Respecto a los niveles prácticos de bondad del ajuste, el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de 0.99. El valor del RMSEA obtenido fue de .04, inferior al límite máximo de .06. Estos resultados apoyan el buen ajuste del modelo hipotético a los datos recabados.

Respecto a los efectos directos estandarizados para este modelo de lectura extraescolar, la Tabla 24 muestra los coeficientes respectivos. Los mayores efectos sobre la variable dependiente lectura extraescolar fueron suscitados por intención y motivación individual (variable latente); seguido por el efecto producido en la motivación individual por la motivación social (variable latente).

Tabla 24. Efectos directos estandarizados en el modelo de lectura extraescolar

	Lectura extraescolar	Motivación individual	Motivación social
Intención	.43	.96	-.28
Motivación individual	.72		
Motivación social	-.11	.72	
Capital cultural incorporado	-.16	.22	.49
Interés personal			-.19
Eficacia		.29	-.49
Motivos sociales		.62	

Los efectos indirectos de cada variable independiente sobre otras variables y su coeficiente de regresión estandarizado se presentan en la Tabla 25. El mayor efecto indirecto fue en la relación entre interés personal y motivación social. El mayor efecto indirecto sobre la lectura extraescolar fue suscitado por la motivación social e individual. También se presentaron efectos indirectos significativos del capital cultural incorporado sobre la lectura extraescolar.

Tabla 25. Efectos indirectos estandarizados en el modelo de lectura extraescolar

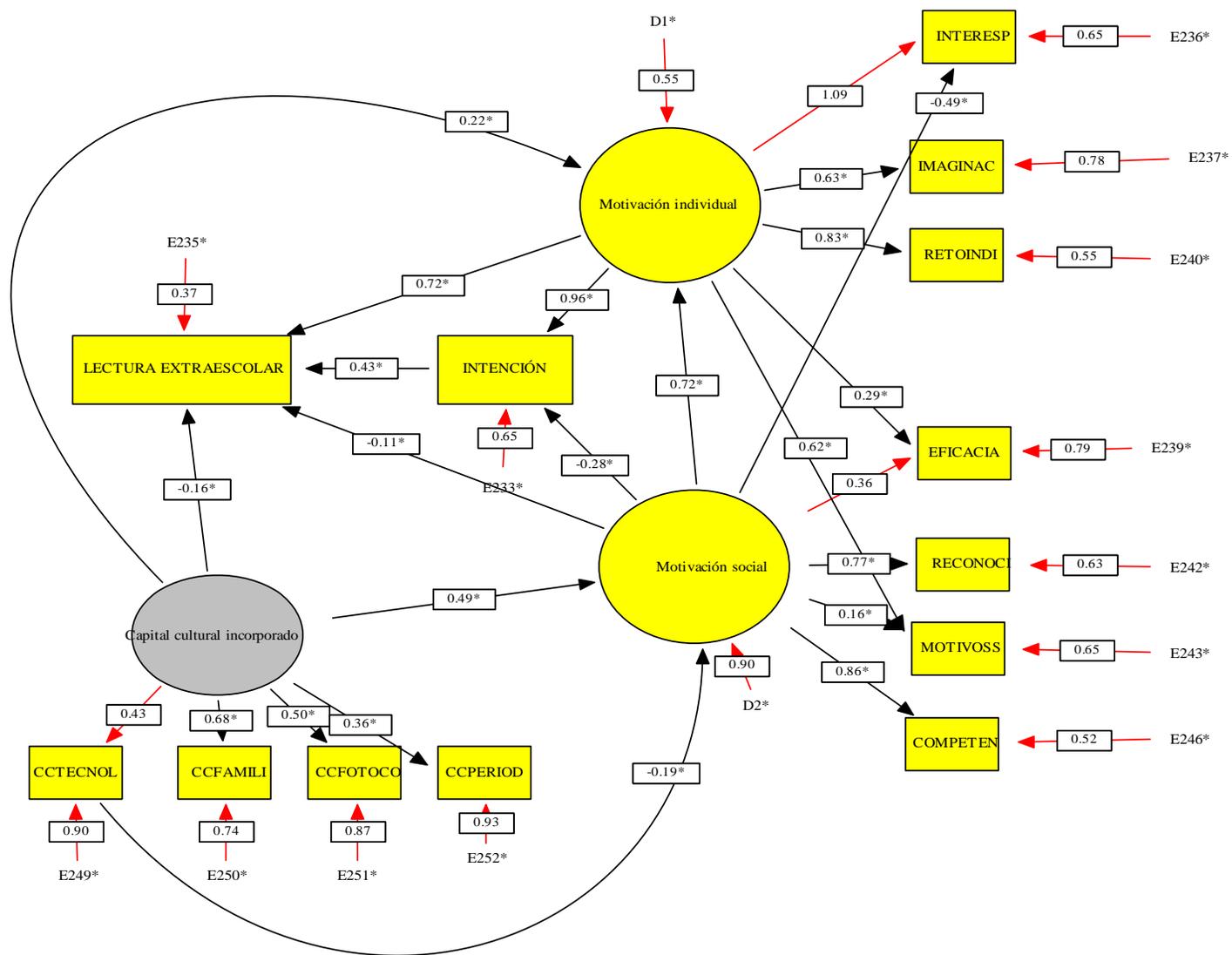
	Lectura extraescolar	Motivación individual	Motivación social	Intención	Interés personal	Imaginación-ficción	Eficacia	Reto	Reconocimiento	Competencia	Motivos sociales
Motivación individual	.42										
Motivación social	.70			.69	.78	.45		.60			.45
CCI Tecnológico	-.11	-.13		-.08	-.06	-.08	-.11	-.11	-.14	-.16	-.11
CCI	.49	.30	-.08	.39	.37	.33	.30	.43	.32	.35	.39

Los efectos totales identificados entre todas las variables se muestran en la Tabla 26. Las variables que tuvieron los efectos totales más grandes sobre la lectura extraescolar fueron la motivación individual, la motivación social y la intención. Otros de los efectos totales más grandes fueron de la motivación social sobre la motivación individual, y de ésta última sobre la intención. Cabe mencionar que se presentaron efectos totales del CCI hacia la motivación individual, la motivación social y la lectura extraescolar.

Tabla 26. Efectos totales estandarizados en el modelo de lectura extraescolar

	Lectura extraescolar	Motivación individual	Motivación social	Intención	Interés personal	Imaginación-ficción	Eficacia	Reto	Reconocimiento	Competencia	Motivos sociales
Motivación individual	.96			.92		.63	.29	.83			.62
Motivación social	.58	.72		.41	.30	.45	.57	.60	.73	.86	.61
CCI	-.11	-.13	-.19	-.08	-.06	-.08	.11	.11	-.14	-.16	-.11
Tecnológico											
Intención	.43										
CCI	.32	.52	.41	.38	.37	.33	.30	.43	.32	.35	.39

Figura 9. Modelo estructural completo para lectura extraescolar



Chi Sq.=76.85 P=0.02 CFI=0.99 RMSEA=0.04

Descripción de las submuestras

Al hacer un análisis comparativo entre las dos submuestras que componen la muestra total, se reconocieron diferencias. Respecto al sexo de los participantes, en la submuestra UNAM el 44.3% fueron hombres y el 55.7% mujeres, mientras que en la de CONALEP los hombres fueron el 34.6% y las mujeres el 65.4%. Por otro lado, en la submuestra CONALEP hubo más estudiantes que tienen alguna actividad económica remunerada, pues el 25.2% así lo manifestó, contra un 15.3% de la muestra UNAM. Finalmente, en la submuestra UNAM hay más estudiantes que viven con ambos padres, pues el 79.4% así lo reportó, en comparación con el 67.9% de la submuestra CONALEP. Los resultados completos de estas variables se muestran en la Tabla 27.

Tabla 27. Diferencias porcentuales por escuela respecto al sexo de los participantes, si trabajan y si viven con ambos padres

Variable	Preparatoria UNAM	CONALEP	Total
Sexo			
Hombre	44.3%	34.6%	40.3%
Mujer	55.7%	65.4%	59.7%
Trabaja			
Si	15.3%	25.2%	19.4%
No	84.7%	74.8%	80.6%
Vive con:			
Ambos padres	79.4%	67.9%	72.6%
Sólo con la madre	16.8%	23.9%	22.3%
Sólo con el padre	3.8%	8.2%	5.1%

Respecto a otras características sociodemográficas y escolares, también se presentaron diferencias estadísticamente significativas prácticamente en todas las variables consideradas después de realizar pruebas t de Student. Como se muestra en la Tabla 28, los estudiantes de la submuestra UNAM tienen mayores niveles en casi todas las variables, incluidas algunas relacionadas al comportamiento lector. Sin embargo en promedio y edad los estudiantes de CONALEP presentaron mayores niveles.

Tabla 28. Diferencias por escuela respecto variables sociodemográficas y escolares

Variable	UNAM			CONALEP			Diferencia (+/-)	t	Sig.
	N	Media	Desviación Estándar	N	Media	Desviación Estándar			
Edad	177	17.54	1.33	126	16.16	1.21	1.38	9.183	.000
Personas que viven en casa (incluido el estudiante)	183	4.87	1.78	129	5.54	2.38	0.67	-2.693	.008
Ingreso mensual (\$)	115	9526.08	6537.89	68	3360.29	2300.32	2988.19	3.391	.001
Promedio escolar	167	7.60	1.05	105	8.12	.71	.52	-4.839	.000
Libros leídos en los últimos 12 meses que no tienen que ver con la escuela	182	4.90	3.68	125	3.58	3.22	1.32	2.669	.008
Tiempo de lectura semanal de materiales que no están relacionados a la escuela	178	4.31 horas	3.74 horas	113	1.53 horas	1.29 horas	2.78	7.020	.000
Días a la semana de lectura en los ratos libres	177	2.98	2.33	121	1.57	1.38	1.41	6.544	.000
En los últimos 12 meses, libros comprados para leer en los ratos libres	179	3.47	3.12	124	2.37	2.13	1.10	2.443	.015
En los últimos 12 meses, libros comprados para la escuela	180	5.02	3.60	122	2.48	2.11	2.54	7.448	.000

Siguiendo esta línea, se ejecutaron más análisis t de Student para determinar diferencias entre las dos submuestras en las variables estipuladas en el modelo propuesto (de conducta lectora, de capital cultural y motivacionales). Los resultados mostrados en la Tabla 29, indican que en la mayoría de las variables, tanto motivacionales, de capital cultural y de comportamiento lector, se presentaron diferencias estadísticamente significativas ($t=p<.05$). Los participantes de la escuela UNAM tuvieron niveles más altos en lectura extraescolar ($t=2.476$), intención ($t=2.757$), interés personal ($t=4.245$), imaginación-ficción ($t=2.437$), reto ($t=1.415$), libros que no son para la escuela ($t=7.051$), libros para la escuela ($t=3.671$), periódicos ($t=2.612$), revistas científicas y culturales ($t=5.139$), computadora ($t=3.357$), CCI tecnológico ($t=4.056$), años de estudio del padre ($t=6.117$) y años de estudio de la madre ($t=7.150$); mientras que estudiantes CONALEP presentaron niveles más altos en calificaciones ($t=-2.316$),

amotivación (t=-5.354), reconocimiento (t=-2.465), obligación (t=-4.536) y competencia (t=-2.816). En el resto de las variables no se presentaron discrepancias significativas.

Tabla 29. Diferencias en las variables medidas respecto a escuela de procedencia.

Variables	N	UNAM		CONALEP		Diferencia (+/-)	t	Sig.
		M	DE	M	DE			
Lectura escolar	315	3.41	.766	3.42	.663	.01	-.160	.873
Lectura extraescolar	315	3.47	.819	3.25	.717	.22	2.476	.014
Intención	315	3.30	.800	3.05	.724	.25	2.757	.006
Interés personal	315	3.71	.656	3.36	.761	.35	4.245	.000
Imaginación-ficción	315	3.70	.853	3.47	.743	.23	2.437	.015
Calificaciones	315	3.10	.801	3.30	.686	.20	-2.316	.021
Eficacia	315	3.19	.646	3.16	.575	.03	.496	.620
Reto	315	3.60	.763	3.48	.701	.12	1.415	.012
Amotivación	315	2.20	.739	2.68	.847	.48	-5.354	.000
Reconocimiento	315	3.04	.786	3.25	.682	.21	-2.465	.014
Motivos sociales	315	3.12	.791	3.00	.767	.12	1.384	.167
Responsabilidad	315	3.72	.715	3.64	.724	.08	1.052	.294
Obligación	315	2.15	.859	2.62	.980	.47	-4.536	.000
Competencia	315	2.89	.805	3.14	7.48	.25	-2.816	.005
Libros que no son para la escuela	275	65.01	77.93	19.65	26.73	45.36	7.051	.000
Libros de la escuela	279	32.30	43.19	17.03	26.26	15.27	3.671	.001
Libros fotocopiados	261	1.96	1.08	1.79	1.31	.17	1.160	.247
Enciclopedias, diccionarios y atlas	269	15.62	22.72	11.22	22.92	4.4	1.509	.132
Revistas de entretenimiento	271	25.87	41.09	18.00	26.02	7.87	1.930	.055
Revistas científicas y culturales	277	15.61	19.29	6.21	11.14	9.4	5.139	.000
Computadora	302	1.34	1.71	.77	.90	.57	3.357	.001
CCI Tecnológico	313	2.75	1.08	2.18	1.31	.57	4.056	.000
CCI Impreso familiar	306	2.68	.746	2.55	.877	.13	1.383	.168
CCI Periódicos	312	2.49	.855	2.62	.963	.13	-1.294	.197
CCI Fotocopias padres	312	1.38	.97	1.19	1.05	.19	1.624	.105
Años de estudio papa	275	15.26	2.18	10.34	2.14	4.92	6.117	.000
Años de estudio mamá	299	14.38	2.28	9.11	1.88	5.27	7.150	.000

Finalmente, para determinar las diferencias en capital cultural institucionalizado se realizaron pruebas chi-cuadrada. Los resultados, mostrados en la Tabla 30, indican diferencias

significativas, tanto para el nivel de escolaridad del padre (Chi cuadrada=42.765, $p<.05$), como de la madre (Chi cuadrada=55.003, $p<.05$), en ambas submuestras.

En base a estos resultados, se observan diferencias significativas entre los estudiantes de preparatoria UNAM y los de CONALEP en los índices de lectura extraescolar, en todas las variables motivacionales y en el capital cultural objetivado, institucionalizado y el incorporado tecnológico. De esta situación se pueden deducir algunas tendencias. Por ejemplo, que de las variables motivacionales que presentaron diferencias significativas, los estudiantes UNAM tienen mayores niveles en las de corte intrínseco, y los de CONALEP en la de corte extrínseco y en amotivación. Por otro lado, los estudiantes UNAM, poseen mayores niveles en todas las variables de capital cultural medidas, excepto para tres de las dimensiones del incorporado (impreso familiar, periódicos y fotocopias padres). Por lo tanto, se especula que debido a estos resultados se pueden presentar diferencias en el comportamiento del modelo de explicación propuesto, por lo que se ejecutaron, para cada submuestra, los análisis correspondientes para determinar el ajuste del modelo de explicación propuesto. En los apartados siguientes se muestra los resultados por submuestra.

Tabla 30. Diferencias porcentuales de capital cultural institucionalizado

Escolaridad	Preparatoria UNAM Padre	CONALEP Padre	Preparatoria UNAM Madre	CONALEP Madre
No tiene estudios	0.6 (n=1)	2.9 (n=3)	0	2.5 (n=3)
Primaria incompleta	4.1 (n=7)	9.7 (n=10)	7.2 (n=13)	9.3 (n=11)
Primaria completa	4.1 (n=7)	13.6 (n=14)	8.3 (n=15)	18.6 (n=22)
Secundaria incompleta	2.9 (n=5)	10.7 (n=11)	4.4 (n=8)	15.3 (n=18)
Secundaria completa	16.3 (n=28)	24.3 (n=25)	22.1 (n=40)	30.5 (n=36)
Preparatoria incompleta	17.4 (n=30)	16.5 (n=17)	5.5 (n=10)	8.5 (n=19)
Preparatoria completa	16.3 (n=28)	11.7 (n=12)	19.9 (n=36)	5.9 (n=7)
Licenciatura incompleta	7 (n=12)	1.9 (n=2)	7.2 (n=13)	4.2 (n=5)
Licenciatura completa	25.6 (n=44)	4.9 (n=5)	22.7 (n=41)	4.2 (n=5)
Posgrado	5.2 (n=9)	0	2.8 (n=5)	0

Escalamiento multidimensional para submuestras

Para cada submuestra, se realizaron una serie de análisis de escalamiento multidimensional considerando las relaciones estipuladas en el modelo de explicación, con la

finalidad de conocer aquellas variables que presentan mayor interrelación con las variables de conducta lectora. La modalidad de los análisis fue monotónico con método Kruskall en dos dimensiones, pues es el número de dimensiones donde se presenta mejor ajuste y menor error (Kruskall y Wish, 1978).

En primer lugar, se llevó a cabo el escalamiento entre las variables motivacionales y las de la conducta lectora para la submuestra UNAM. La esquematización bidimensional de estas distancias se presenta en la Tabla 31.

Se puede observar una estructuración gráfica muy similar a la de la muestra total, en donde las variables se agrupan en un mapeo bidimensional: social-individual (dimensión 1), escolar-extraescolar (dimensión 2). De igual forma que en la muestra total, puede observarse que la conducta lectora escolar y extraescolar son dos tipologías de distinta naturaleza, pues se ubican en dos polos opuestos de una misma dimensión. Las variables con una mayor cercanía con la conducta lectora escolar son responsabilidad y calificaciones; y con la extraescolar reto, interés personal, imaginación-ficción, eficacia, reconocimiento, competencia, motivos sociales e intención. Los resultados mostraron un nivel del estrés de .05 y una proporción de varianza explicada de .93.

Tabla 31. Coordenadas y configuración bidimensional entre las variables motivacionales y ambas dimensiones de la conducta lectora para la submuestra UNAM

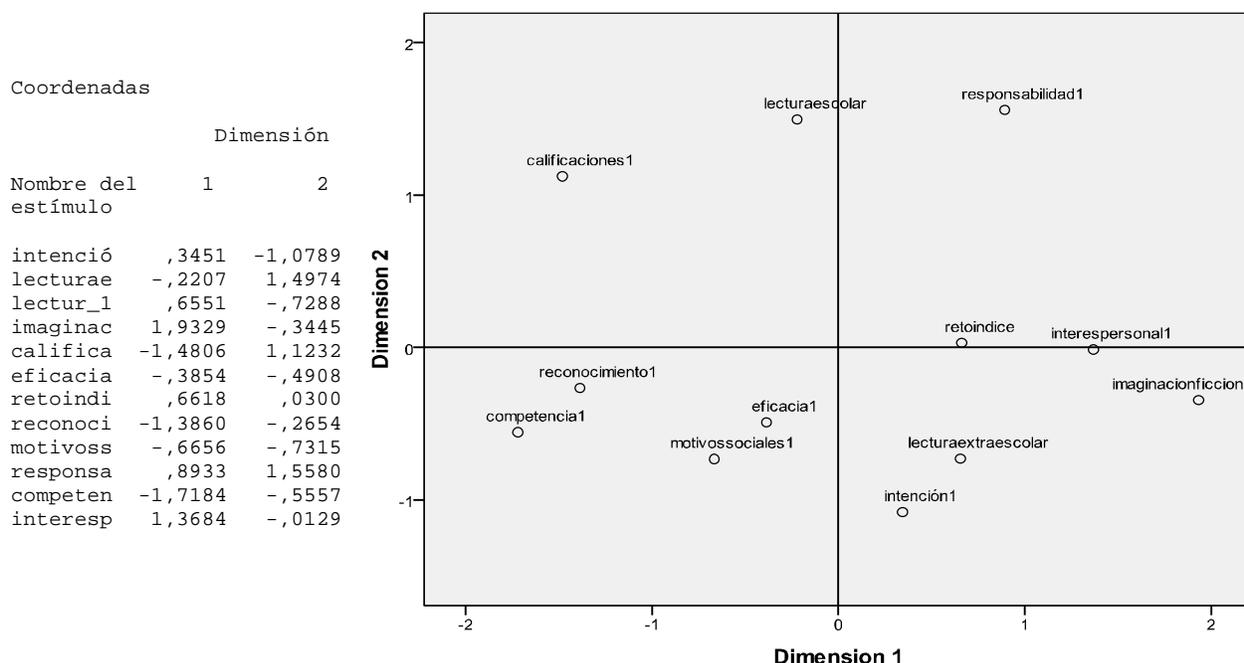
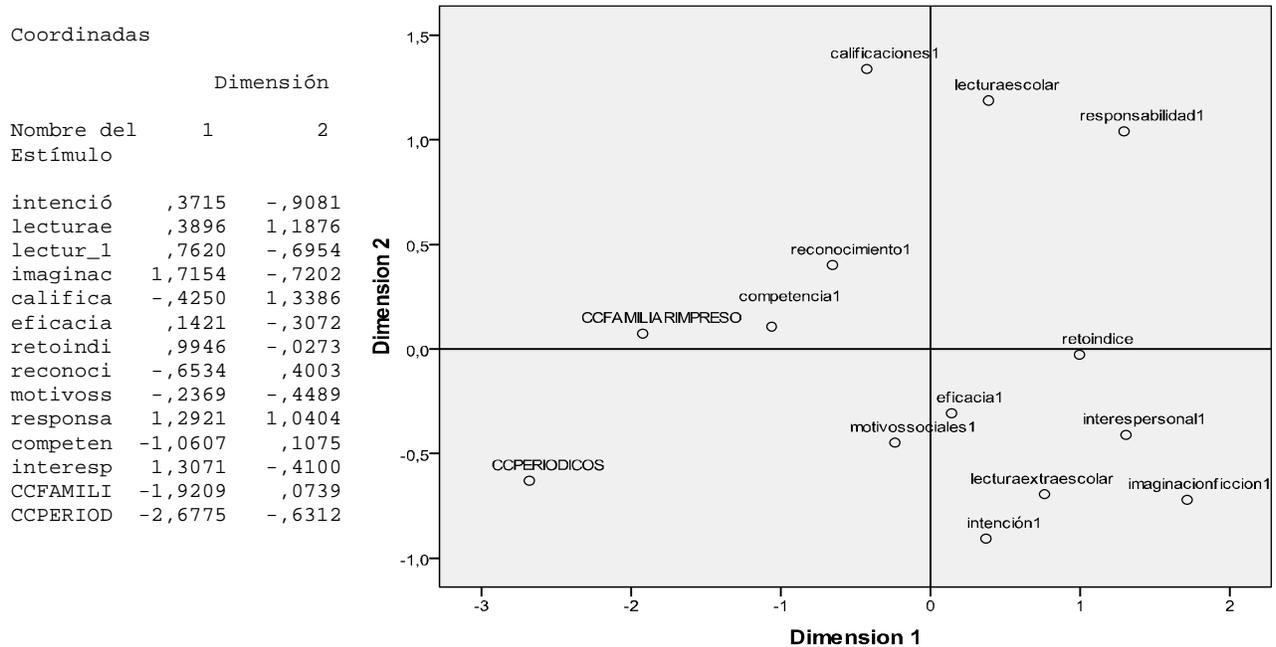


Tabla 32. Coordenadas y configuración bidimensional entre las variables del modelo y ambas dimensiones de la conducta lectora para la submuestra UNAM

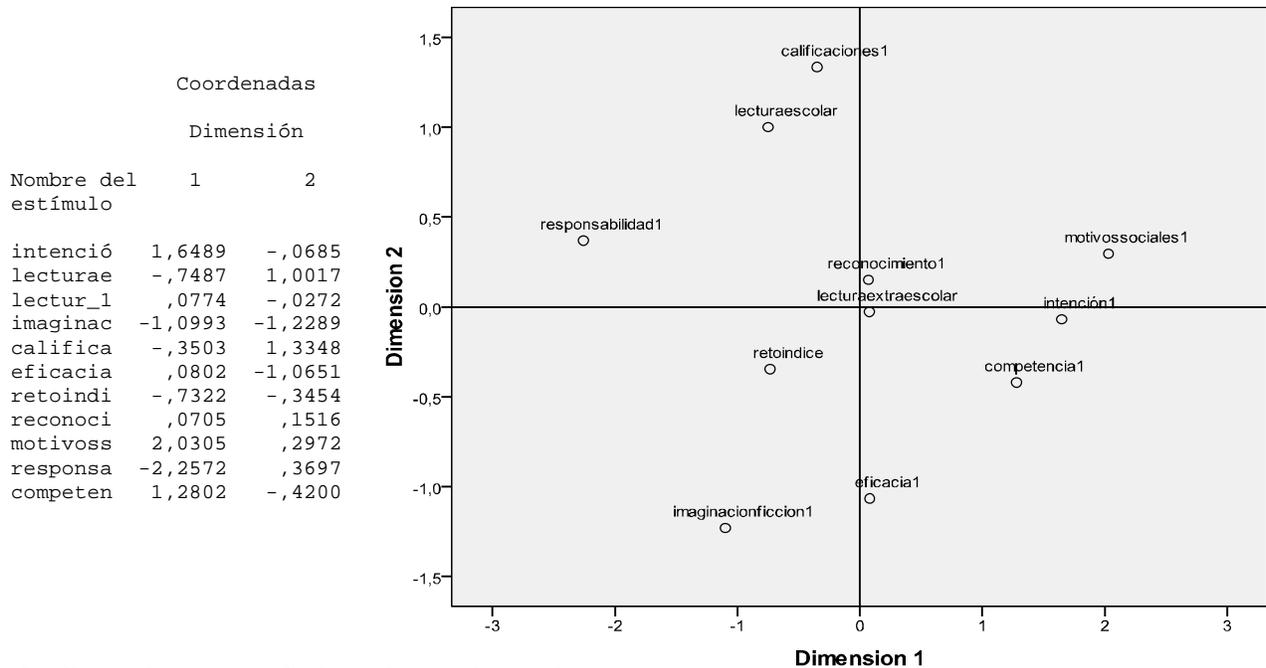


El siguiente análisis con la submuestra UNAM, se realizó con las variables motivacionales que permanecieron en el análisis anterior, pero se introdujeron todas las de capital cultural. La Tabla 32 muestra la configuración estructural en términos gráficos dimensionales. Se observa que sólo las dimensiones capital cultural incorporado familiar impreso y periódicos fueron las que permanecieron más cercanas a las dimensiones de conducta lectora. En este análisis, se presentó un nivel del estrés de .04 y una proporción de varianza explicada de .96.

Continuando con los análisis de escalamiento multidimensional para la submuestra CONALEP, la Tabla 33 presenta la estructuración gráfica de con todas las variables del modelo. Todas las de capital cultural fueron retiradas por no presentar cercanía con la conducta lectora. Sólo las variables motivacionales, a excepción de obligación y amotivación, permanecieron más cercanas a las de conducta lectora. Se observa que las variables de conducta lectora están más cercanas entre sí, y que las variables motivacionales se agrupan a cada dimensión de la conducta lectora de manera similar a como lo hicieron con la submuestra UNAM y con la muestra total. Sin embargo, para la lectura extraescolar se observan ligeras diferencias en

cuanto su agrupación. Esto podría traducirse en diferencias dentro la configuración del modelo de explicación. Los resultados de este análisis mostraron un nivel del estrés de .08 y una proporción de varianza explicada de .91.

Tabla 33. Coordenadas y configuración bidimensional entre las variables del modelo y ambas dimensiones de la conducta lectora para CONALEP



Análisis de regresión lineal para las submuestras

Los primeros análisis fueron realizados para la submuestra UNAM. Para conducta lectora escolar como dependiente, el primer análisis incluyó sólo a la intención como independiente, que arrojó una R^2 aj=.04. El mismo análisis, pero con la lectura extraescolar como dependiente, presentó una R^2 aj=.76. Posteriormente, las variables motivacionales responsabilidad, calificaciones y reconocimiento tuvieron un efecto explicativo para la conducta lectora escolar de R^2 aj=.49. En cuanto a la conducta lectora extraescolar, las variables que permanecieron en el modelo fueron reto, amotivación, interés personal, motivos sociales y obligación, que explicaron en conjunto el 70% de la varianza. Las variables de capital cultural objetivado explicaron menos del 3% de la varianza en las dos variables de conducta lectora. El capital cultural incorporado mostró una R^2 aj=.09 para conducta lectora escolar, suscitado por el

capital cultural impreso, y una R^2 aj.=.10, para conducta lectora extraescolar como efecto de la misma variable y capital periódicos. Las Tablas 34 y 35 muestran los resultados completos.

Tabla 34. Análisis de regresión lineal para conducta lectora escolar, con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para la muestra UNAM

Predictores (Constante) Modelo	R	R ²	R ² ajustada	EE	Beta
Intención	.221	.049	.044	.74969	.221
Responsabilidad	.642	.412	.409	.58953	.500
Calificaciones	.699	.489	.483	.55103	.258
Reconocimiento	.708	.501	.492	.54628	.122
Libros para la escuela en casa	.178	.032	.025	.75544	.178
CCI Familiar impreso	.312	.097	.092	.73207	.312

Tabla 35. Análisis de regresión lineal para conducta lectora extraescolar, con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para la muestra UNAM

Predictores (Constante) Modelo	R	R ²	R ² ajustada	EE	Beta
Intención	.877	.768	.767	.39554	.877
Reto	.708	.501	.498	.58075	.228
Amotivación	.784	.614	.610	.51201	-.202
Interés personal	.822	.676	.670	.47067	.270
Motivos sociales	.836	.699	.692	.45462	.214
Obligación	.844	.712	.704	.44604	-.164
Revistas de entretenimiento	.157	.025	.018	.81308	.157
CCI Periódicos	.284	.080	.075	.79967	.237
CCI Impreso	.342	.117	.107	.78587	.197

Con la submuestra CONALEP, para conducta lectora escolar como dependiente, el primer análisis incluyó sólo a la intención como independiente, que arrojó una R^2 aj.=.18. El mismo análisis, pero con la lectura extraescolar como dependiente, presentó una R^2 aj.=.58. Posteriormente, las variables motivacionales calificaciones, responsabilidad y reconocimiento tuvieron un efecto explicativo para la conducta lectora escolar de R^2 aj.=.43. En cuanto a la conducta lectora extraescolar, las variables que permanecieron en el modelo fueron reto, responsabilidad, motivos sociales, amotivación, calificaciones e imaginación-ficción, que explicaron en conjunto el 71% de la varianza. Las variables de capital cultural objetivado explicaron el 14% de ambas dimensiones de la conducta lectora. El capital cultural incorporado

mostró una R^2 aj=.05 para conducta lectora escolar, suscitado por el capital cultural impreso, mientras que para conducta lectora extraescolar ninguna variable permaneció en el modelo. Las Tablas 36 y 37 muestran los resultados completos.

Tabla 36. Análisis de regresión lineal para conducta lectora escolar, con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para la muestra CONALEP

Predictores (Constante)	R	R²	R²	EE	Beta
Modelo			ajustada		
Intención	.432	.187	.180	.60040	.432
Calificaciones	.566	.320	.315	.54902	.301
Responsabilidad	.650	.422	.413	.50805	.278
Reconocimiento	.669	.447	.434	.49877	.219
Libros que no son para la escuela en casa	.253	.064	.051	.67163	-.262
Revistas científicas y culturales	.243	.118	.093	.65663	.365
Enciclopedias, diccionario y atlas	.429	.184	.149	.63604	-.300
CCI Familiar impreso	.255	.065	.057	.63539	.255

37. Análisis de regresión lineal para conducta lectora extraescolar, con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para la muestra CONALEP

Predictores (Constante)	R	R²	R²	EE	Beta
Modelo			ajustada		
Intención	.767	.589	.586	.46196	.767
Reto	.739	.547	.543	.48499	.269
Responsabilidad	.790	.624	.618	.44322	-.219
Motivos sociales	.811	.657	.649	.42504	.269
Amotivación	.831	.691	.681	.40502	-.210
Calificaciones	.845	.715	.703	.39097	.189
Imaginación-ficción	.853	.727	.714	.38377	.163
Enciclopedias, diccionarios y atlas	.243	.059	.046	.72907	-.417
Revistas científicas y culturales	.406	.165	.142	.69160	.369

Análisis de correlación para submuestras

Para conocer la relación del capital cultural institucionalizado con la conducta lectora y con las variables motivacionales que tuvieron una relación significativa con la conducta lectora por cada submuestra, se ejecutaron análisis de correlación de Spearman. La tabla 38 presenta los resultados. En la submuestra UNAM, las variables que obtuvieron una correlación

significativa con el nivel de escolaridad del padre fueron: reto, eficacia e interés personal. Con el nivel de escolaridad de la madre, se obtuvo una correlación significativa sólo para interés personal. Por otro lado, en la submuestra CONALEP, las variables que obtuvieron una correlación significativa con el nivel de escolaridad del padre fueron lectura escolar, lectura extraescolar, reto, motivos sociales, responsabilidad, eficacia e interés personal; y con el nivel de escolaridad de la madre sólo hubo una correlación con interés personal. Puede observarse que el nivel de estudio del padre está más relacionado con las variables motivacionales y de conducta lectora en la muestra CONALEP en comparación la muestra UNAM, mientras que en el nivel de estudio de la madre no se presentan diferencias trascendentales.

Tabla 38. Correlación entre las variables de conducta lectora y motivacionales con el capital cultural institucionalizado para ambas submuestras

Variables	UNAM		CONALEP	
	Escolaridad padre (n=275)	Escolaridad madre (n=299)	Escolaridad padre	Escolaridad madre
Lectura escolar	.003	.054	.286**	.054
Lectura extraescolar	.144	.050	.233**	.050
Imaginación-ficción	.093	.054	.126	.054
Calificaciones	-.019	-.002	.068	-.002
Reto	.165*	-.010	.282**	-.10
Motivos sociales	.111	.109	.240*	.109
Responsabilidad	.020	-.009	.260**	-.009
Eficacia	.197**	.082	.215*	.082
Interés personal	.245*	.188*	.245*	.188*

* Significancia ($p < .05$)

** Significancia ($p < .01$)

Análisis de regresión jerárquica para submuestras

Para determinar el peso explicativo de las variables en el orden presentado en el modelo teórico entre ambas submuestras, se realizaron análisis de regresión jerárquica, incluyendo sólo a las variables que tuvieron relevancia estadística en los análisis de escalamiento multidimensional y de regresión lineal múltiple previos. En primer lugar se realizaron los análisis

para la submuestra UNAM. Para la conducta lectora escolar como variable dependiente, se introdujo en primera instancia a la intención, seguida de las variables motivacionales responsabilidad, calificaciones y reconocimiento, a continuación el capital cultural incorporado (CCI) impreso, fotocopias padres, tecnológico y periódicos; el capital cultural objetivado (CCO); y finalmente el capital cultural institucionalizado (CCINS).

Los resultados presentados en la Tabla 39 indican que la intención tiene una $R^2_{aj} = .04$, mientras que al ingresar al modelo las variables motivacionales este nivel incrementó a $.51$. Al ingresar las variables de capital cultural, la que mostro un mayor relevancia estadística fueron las relacionadas al CCI al presentarse un $R^2_{aj} = .53$; mientras que el CCO y el CCINS no presentaron un incremento significativo al ser ingresadas al modelo.

Continuando con la submuestra UNAM, para la conducta lectora extraescolar como variable dependiente, se introdujo en primera instancia la intención, seguida de las variables motivacionales reto, amotivación, motivos sociales, interés personal y obligación. A continuación las relacionadas al capital CCI; y después el CCO; y finalmente las del CCINS.

Los resultados presentados en la tabla 40 indican que la intención tiene una $R^2_{aj} = .77$, mientras que al ingresar al modelo las variables motivacionales este nivel incrementó a $.84$. Al ingresar las variables de capital cultural, la que mostró un efecto estadístico fueron las relacionadas al CCI al incrementarse la R^2_{aj} a $.85$; mientras que el CCO y el CCINS no presentaron un incremento significativo al ser ingresadas al modelo.

Por otro lado, para la submuestra CONALEP con la conducta lectora escolar como variable dependiente, se introdujo en primera instancia a la intención, seguida de las variables motivacionales motivos sociales, responsabilidad y reconocimiento, a continuación las de capital cultural objetivado, las de capital cultural incorporado (CCI) impreso, fotocopias padres, tecnológico y periódicos; y finalmente el capital cultural institucionalizado (CCINS).

Los resultados presentados en la tabla 41 indican que la intención tiene una $R^2_{aj} = .17$, mientras que al ingresar al modelo las variables motivacionales este nivel incrementó a $.38$. Al ingresar las variables de capital cultural objetivado (CCO) se presento una $R^2_{aj} = .43$, y con las de capital cultural incorporado (CCI) se mostró una $R^2_{aj} = .44$; mientras que al ingresar el CCINS no presentaron un incremento significativo al ser ingresadas al modelo.

Continuando con la submuestra CONALEP, para la conducta lectora extraescolar como variable dependiente, se introdujo en primera instancia la intención, seguida de las variables motivacionales reto, responsabilidad, motivos sociales, amotivación, calificaciones e

imaginación-ficción. A continuación las relacionadas al capital CCO; y después el CCI; y finalmente las del CCINS.

Tabla 39. Análisis de regresión jerárquica para conducta lectora escolar con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para submuestra UNAM

	Predictores (Constante) Modelo	B	EE	Beta
Paso 1	Intención	.26	.69	.28
Paso 2	Intención	.04	.06	.04
	Responsabilidad	.53	.12	.49
	Calificaciones	.24	.08	.25
	Reconocimiento	.10	.07	.10
Paso 3	Intención	.04	.06	.04
	Responsabilidad	.50	.16	.47
	Calificaciones	.27	.09	.29
	Reconocimiento	.06	.07	.06
	CCI Familiar	.09	.07	.09
	CCI Tecnológico	-.09	.04	-.13
	CCI Periódicos	.01	.04	.01
	CCI Fotocopias	.07	.95	.09
Paso 4	Intención	.04	.06	.04
	Responsabilidad	.49	.16	.47
	Calificaciones	.27	.09	.29
	Reconocimiento	.05	.07	.06
	CCI Familiar	.09	.07	.09
	CCI Tecnológico	-.09	.04	-.13
	CCI Periódicos	.01	.04	.01
	CCI Fotocopias	.07	.05	.09
	CCO Libros para la escuela en casa	.00	.01	.03
	Paso 5	Intención	.04	.05
Responsabilidad		.49	.06	.46
Calificaciones		.27	.06	.29
Reconocimiento		.05	.06	.05
CCI Impreso		.09	.06	.09
CCI Tecnológico		-.10	.04	-.14
CCI Periódicos		.01	.05	.01
CCI Fotocopias		.06	.04	.08
CCO Libros para la escuela en casa		.00	.00	.03
CCINS Papá		.00	.02	.00
CCINS Mamá		.01	.02	.04

R²aj=.04 para el paso 1; R²aj=.51 para el paso 2; R²aj=.53 para el paso 3; R²aj=.53 para el paso 4; R²aj= .53 para el paso 5.

Los resultados presentados en la tabla 42 indican que la intención tiene una R²aj = .54, mientras que al ingresar al modelo las variables motivacionales este nivel incrementó a .79. Al ingresar al modelo las variables de CCO, CCI y CCINS no se presentó un incremento significativo.

Tabla 40. Análisis de regresión jerárquica para conducta lectora extraescolar con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para submuestra UNAM

	Predictores (Constante)	B	EE	Beta
	Modelo			
Paso 1	Intención	.92	.04	.88
Paso 2	Intención	.60	.05	.57
	Reto	.13	.05	.12
	Amotivación	-.02	.05	-.02
	Motivos sociales	.15	.05	.12
	Interés personal	.14	.04	.14
	Obligación	-.09	.04	-.10
Paso 3	Intención	.59	.05	.14
	Reto	.16	.05	-.04
	Amotivación	-.04	.05	.12
	Interés personal	.16	.05	.12
	Motivos sociales	-.07	.04	-.07
	Obligación	-.00	.02	.08
	CCI Tecnológico	-.03	.04	-.00
	CCI Impreso	-.03	.02	-.03
	CCI Fotocopias	.04	.03	-.04
	CCI Periódicos			
Paso 4	Intención	.57	.45	.56
	Reto	.20	.44	.18
	Amotivación	.14	.44	.12
	Interés personal	.14	.42	.14
	Motivos sociales	.10	.41	.07
	Obligación	.02	.41	.02
	CCI Tecnológico	-.02	.39	-.02
	CCI Impreso	-.03	.38	-.04
	CCI Fotocopias	-.03	.38	-.04
	CCI Periódicos	.01	.36	.01
	CCO Libros que son para la escuela	.02	.23	.04
	Paso 5	Intención	.59	.05
Reto		.15	.05	.13
Amotivación		-.03	.05	.03
Interés personal		.16	.05	-.12
Motivos sociales		.13	.04	.12
Obligación		-.08	.04	-.08
CCI Tecnológico		-.01	.02	-.02
CCI Impreso		-.03	.04	-.02
CCI Fotocopias		-.04	.03	-.04
CCI Periódicos		.04	.04	-.04
CCO Libros que son para la escuela		.00	.00	.07
CCINS Papá		.01	.01	.01
CCINS Mamá		-.00	.01	.01

R²aj=0.77 para el paso 1; R²aj=0.84 para el paso 2; R²aj=0.85 para el paso 3; R²aj=0.85 para el paso 4;

R²aj= 0.85 para el paso 5.

Tabla 41. Análisis de regresión jerárquica para conducta lectora escolar con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para submuestra CONALEP

	Predictores (Constante) Modelo	B	EE	Beta
Paso 1	Intención	.39	.09	.43
Paso 2	Intención	.02	.11	.03
	Motivos sociales	.18	.10	.21
	Responsabilidad	.21	.11	.23
	Reconocimiento	.29	.14	.30
Paso 3	Intención	.01	.12	-.01
	Motivos sociales	.14	.09	.16
	Responsabilidad	.22	.10	.24
	Reconocimiento	.27	.14	.27
	Libros que no son para la escuela	-.00	.00	-.23
	Revistas científicas y culturales	.01	.00	.21
	Enciclopedias, diccionarios y atlas	-.00	.00	-.16
Paso 4	Intención	.00	.10	.00
	Motivos sociales	.12	.10	.14
	Responsabilidad	.22	.10	.25
	Reconocimiento	.24	.13	.24
	Libros que no son para la escuela	-.00	.00	-.26
	Revistas científicas y culturales	.01	.00	.20
	Enciclopedias, diccionarios y atlas	.00	.00	-.20
	CCI Impreso	.06	.05	.12
	CCI Tecnológico	.12	-.08	.15
	CCI Periódicos	-.02	-.06	-.04
	CCI Fotocopias	.00	.96	.00
Paso 5	Intención	.05	.61	.04
	Motivos sociales	.27	.58	.28
	Responsabilidad	.43	.57	.44
	Reconocimiento	.13	.56	.11
	Libros que no son para la escuela	-.04	.55	-.09
	Revistas científicas y culturales	.04	.52	.05
	Enciclopedias, diccionarios y atlas	.08	.51	.10
	CCI Impreso	.00	.49	-.00
	CCI Tecnológico	.00	.00	-.23
	CCI Periódicos	.06	.05	.21
	CCI Fotocopias	.12	-.08	-.16
	CCINS Papá	.00	.43	-.00
	CCINS Mamá	.01	.42	.04

R²aj=.17 para el paso 1; R²aj=.38 para el paso 2; R²aj=.43 para el paso 3; R²aj=0.44 para el paso 4; R²aj=.44 para el paso 5.

Tabla 42. Análisis de regresión jerárquica para conducta lectora extraescolar con intención, variables motivacionales y de capital cultural como independientes para submuestra CONALEP

	Predictores (Constante) Modelo	B	EE	Beta
Paso 1	Intención	.75	.08	.74
Paso 2	Intención	.33	.07	.33
	Reto	.26	.09	.26
	Responsabilidad	.18	.07	.18
	Motivos sociales	.23	.07	.24
	Amotivación	.09	.05	-.11
	Calificaciones	.04	.08	.03
Paso 3	Imaginación-ficción	-.01	.07	.01
	Intención	.33	.07	.33
	Reto	.26	.09	.26
	Responsabilidad	.17	.07	.18
	Motivos sociales	.21	.07	.21
	Amotivación	-.08	.06	-.10
	Calificaciones	.03	.08	.02
	Imaginación-ficción	.03	.08	.03
Paso 4	Enciclopedias, diccionarios y atlas	.00	.00	-.07
	Revistas de entretenimiento	-.00	.00	.00
	Intención	.35	.08	.35
	Reto	.29	.10	.39
	Responsabilidad	.17	.07	.17
	Motivos sociales	.20	.08	.20
	Amotivación	-.06	.07	-.07
	Calificaciones	-.00	.09	.00
	Imaginación-ficción	.03	.08	.03
	Enciclopedias, diccionarios y atlas	-.00	.00	-.07
	Revistas de entretenimiento	.00	.00	.02
	CCI Impreso	-.04	.05	-.07
	CCI Tecnológico	-.00	.09	.00
CCI Fotocopias	-.00	.08	.00	
CCI Periódicos	-.00	.05	.01	
Paso 5	Intención	.35	.08	.34
	Reto	.29	.11	.39
	Responsabilidad	.16	.08	.17
	Motivos sociales	.20	.08	.20
	Amotivación	-.06	.07	-.07
	Calificaciones	.00	.09	.00
	Imaginación-ficción	.03	.08	.03
	Enciclopedias, diccionarios y atlas	-.00	.00	-.08
	Revistas de entretenimiento	.00	.00	.02
	CCI Impreso	-.05	.04	-.08
	CCI Tecnológico	-.00	.06	-.00
	CCI Fotocopias	-.00	.05	-.00
	CCI Periódicos	-.01	.04	-.01
	CCINS Papá	.00	.02	.02
CCINS Mamá	.01	.02	.02	

R²aj=0.54 para el paso 1; R²aj=0.79 para el paso 2; R²aj=0.79 para el paso 3; R²aj=0.79 para el paso 4; R²aj= 0.79 para el paso 5.

Ecuaciones estructurales para submuestras

Debido a que las dos dimensiones de la lectura son polos opuestos del mismo continuo en ambas submuestras, fueron contruidos cuatro modelos, uno para cada dimensión de la conducta lectora para cada submuestra. Las variables que fueron incluidas son aquellas que mostraron relaciones significativas como resultado de los análisis de regresión múltiple y jerárquica anteriores.

En la Figura 10 se presentan, para la submuestra UNAM, el modelo totalmente desarrollado para la lectura escolar y los parámetros estimados, obtenidos por el método de máxima verosimilitud. Como puede observarse, se obtuvo una *ji* cuadrada no significativa ($X^2=46.02$, $p=.24$). Respecto a los niveles prácticos de bondad de ajuste, el índice comparativo de ajuste (CFI, *Comparative Fit Index*) fue de 0.98, lo que significa que es adecuado, pues rebasa el .95 fijado como mínimo (Byrne, 1994). Mientras que el valor del RMSEA (*Root Mean Square Error Adjusted*) obtenido fue de 0.03, inferior al límite máximo de .06. (Byrne, 1994). Estos resultados indican una buena compatibilidad y un buen ajuste del modelo hipotético a los datos recabados.

Respecto a los efectos directos estandarizados significativos en este modelo, la Tabla 20 muestra los coeficientes respectivos. El mayor efecto es sobre la variable dependiente lectura escolar, suscitado por la motivación (variable latente); seguido por el efecto producido en el capital cultural institucionalizado madre sobre el capital cultural institucionalizado como variable latente. El menor efecto fue producido por el CCI tecnológico sobre el capital cultural incorporado como variable latente.

Tabla 42. Efectos directos estandarizados en el modelo de lectura escolar para submuestra UNAM

	Lectura escolar	Motivación	Capital Cultural Incorporado	Capital Cultural Institucionalizado
Motivación	.98		.53	
Responsabilidad		.65		
Intención		.38		
CCI Tecnológico			.31	
CCI Fotocopias			.46	
CCI Periódicos			.38	
CCI Impreso Fam.			.69	
CCINSMAMÁ				.77
CCINSPAPÁ				.72
Calificaciones		.55		
Reconocimiento		.41		

Continuando con este modelo, los efectos indirectos significativos de cada variable independiente sobre otras variables y su coeficiente estandarizado se presentan en la Tabla 43. Fue el capital cultural incorporado (latente) la variable que tuvo el mayor efecto indirecto sobre la variable lectura escolar a través de la motivación, seguido por los libros para la escuela en casa.

Tabla 43. Efectos indirectos estandarizados en el modelo de lectura escolar para submuestra UNAM

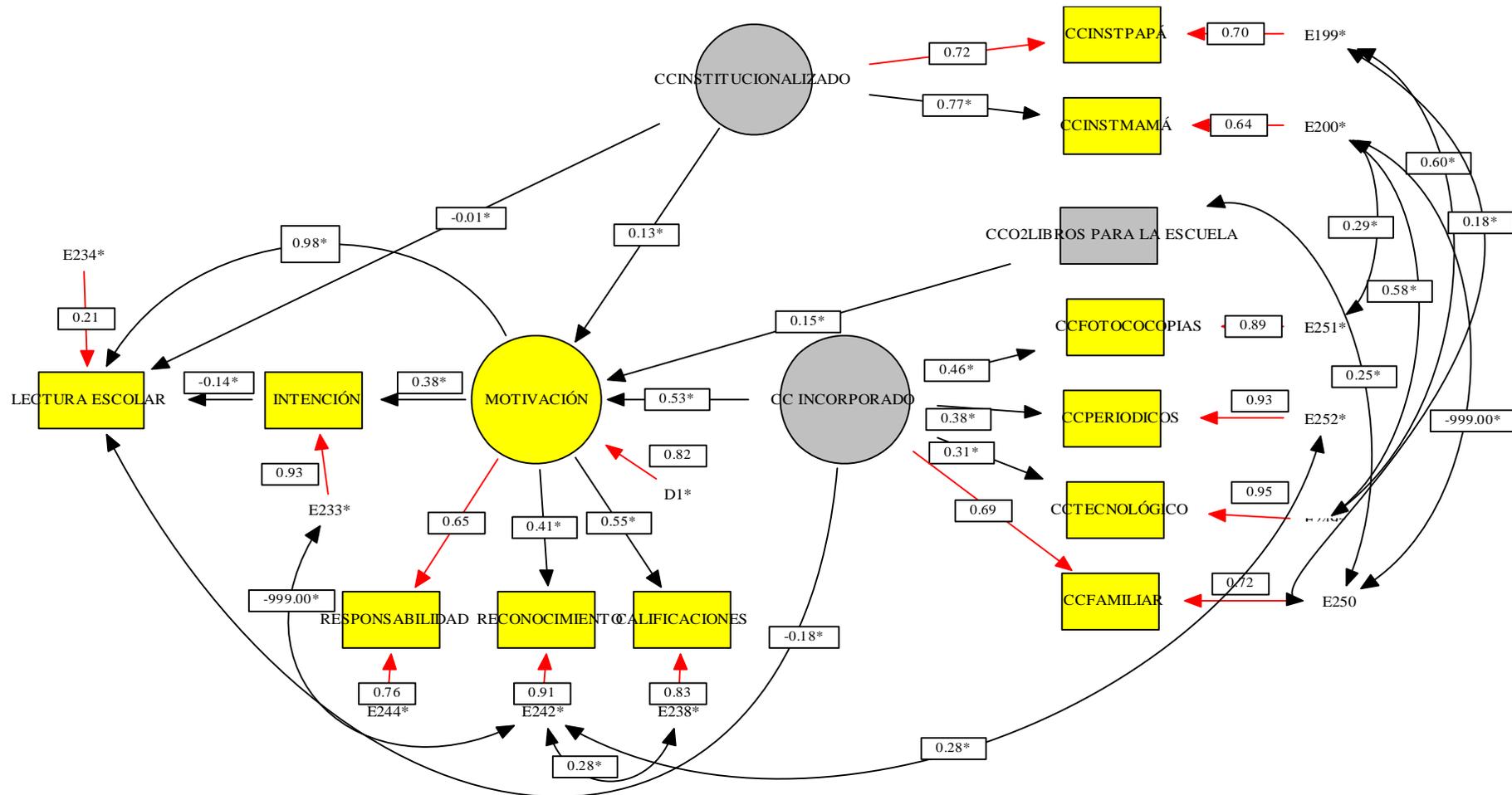
	Lectura escolar	Capital Cultural Incorporado
Motivación		
Capital cultural incorporado (CCI)	.53	
Intención		.17
Libros para la escuela (CCO)	.15	
Calificaciones		.29
Reconocimiento		.21
Responsabilidad		.34

En la Tabla 44 se muestran los efectos totales significativos identificados en el modelo, donde se conjugan los efectos directos e indirectos. Las variables que tuvieron mayores efectos totales sobre la lectura escolar fueron motivación y el capital cultural incorporado, ambas como variables latentes. Las variables con mayor efecto total sobre la motivación fueron calificaciones, reconocimiento y responsabilidad.

Tabla 44. Efectos totales estandarizados en el modelo de lectura escolar para submuestra UNAM

	Lectura escolar	Capital Cultural Incorporado	Calificaciones	Reconocimiento	Responsabilidad
Motivación	.98		.55	.40	.33
Intención	.33	.17			
Libros para la escuela	.15				
Capital Cultural Incorporado	.44		.29	.21	

Figura 10. Modelo estructural completo para conducta lectora escolar en submuestra UNAM



Chi Sq.=46.02 P=0.24 CFI=0.98 RMSEA=0.03

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

Ahora bien, de igual manera se conformó un modelo para la lectura extraescolar en la submuestra UNAM. En la Figura 11 se presenta el modelo totalmente desarrollado para la lectura extraescolar y los parámetros estimados, obtenidos por el método de máxima verosimilitud. Se obtuvo una *ji* cuadrada no significativa ($X^2=66.91$, $p=.15$). Respecto a los niveles prácticos de bondad del ajuste, el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de 0.99. El valor del RMSEA obtenido fue de .03, inferior al límite máximo de .06. Estos resultados apoyan el buen ajuste del modelo hipotético a los datos recabados.

Respecto a los efectos directos estandarizados significativos para este modelo de lectura extraescolar, la Tabla 45 muestra los coeficientes respectivos. El mayor efecto directo fue suscitado por la variable reto hacia la motivación (latente); seguida por los motivos sociales hacia la motivación (latente). Los mayores efectos directo sobre la variable dependiente lectura escolar fueron suscitados por intención y motivación (variable latente).

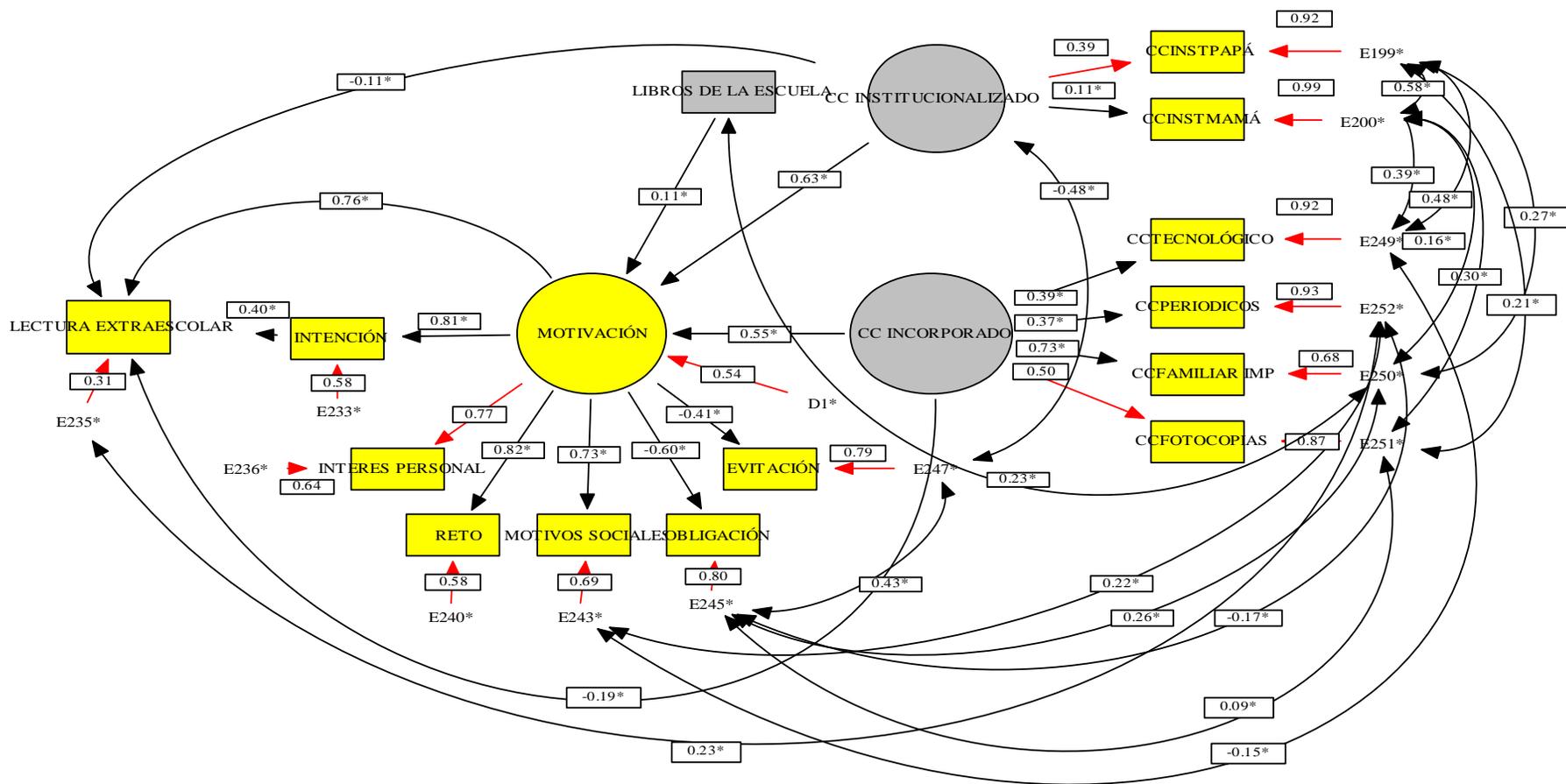
Tabla 45. Efectos directos estandarizados en el modelo de lectura extraescolar para la submuestra UNAM

	Lectura extraescolar	Motivación	Capital Cultural Incorporado
Intención	.40	.81	
Motivación	.76		
Reto		.82	
Motivos sociales		.73	
Obligación		-.60	
Amotivación		-.41	
CCI Tecnológico			.39
CCI Familiar Impreso			.73

Para este mismo modelo, los efectos indirectos de cada variable independiente sobre otras variables y su coeficiente de regresión estandarizado se presentan en la Tabla 46. Los mayores efectos indirectos fueron del capital cultural institucionalizado e incorporado hacia la lectura extraescolar. También se presentaron efectos indirectos del las mismas variables hacia la intención.

Los efectos totales identificados entre todas las variables se muestran en la Tabla 47. Las variables que tuvieron los efectos totales más grandes sobre la lectura extraescolar fueron la motivación y el capital cultural incorporado. Otros de los efectos totales grandes fueron de la motivación hacia la intención y de reto hacia la motivación.

Figura 11. Modelo estructural completo para conducta lectora extraescolar en submuestra UNAM



Chi Sq.=66.91 P=0.15 CFI=0.99 RMSEA=0.03

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

Tabla 46. Efectos indirectos estandarizados en el modelo de lectura extraescolar para la submuestra UNAM

	Motivación	Capital Cultural Incorporado	Capital Cultural Institucionalizado
Lectura extraescolar	.32	.59	.68
Intención		.44	.51
Interés personal		.34	.33
Reto		.44	.51
Motivos sociales		.39	.45
Obligación		-.39	-.37
Amotivación		-.26	-.22

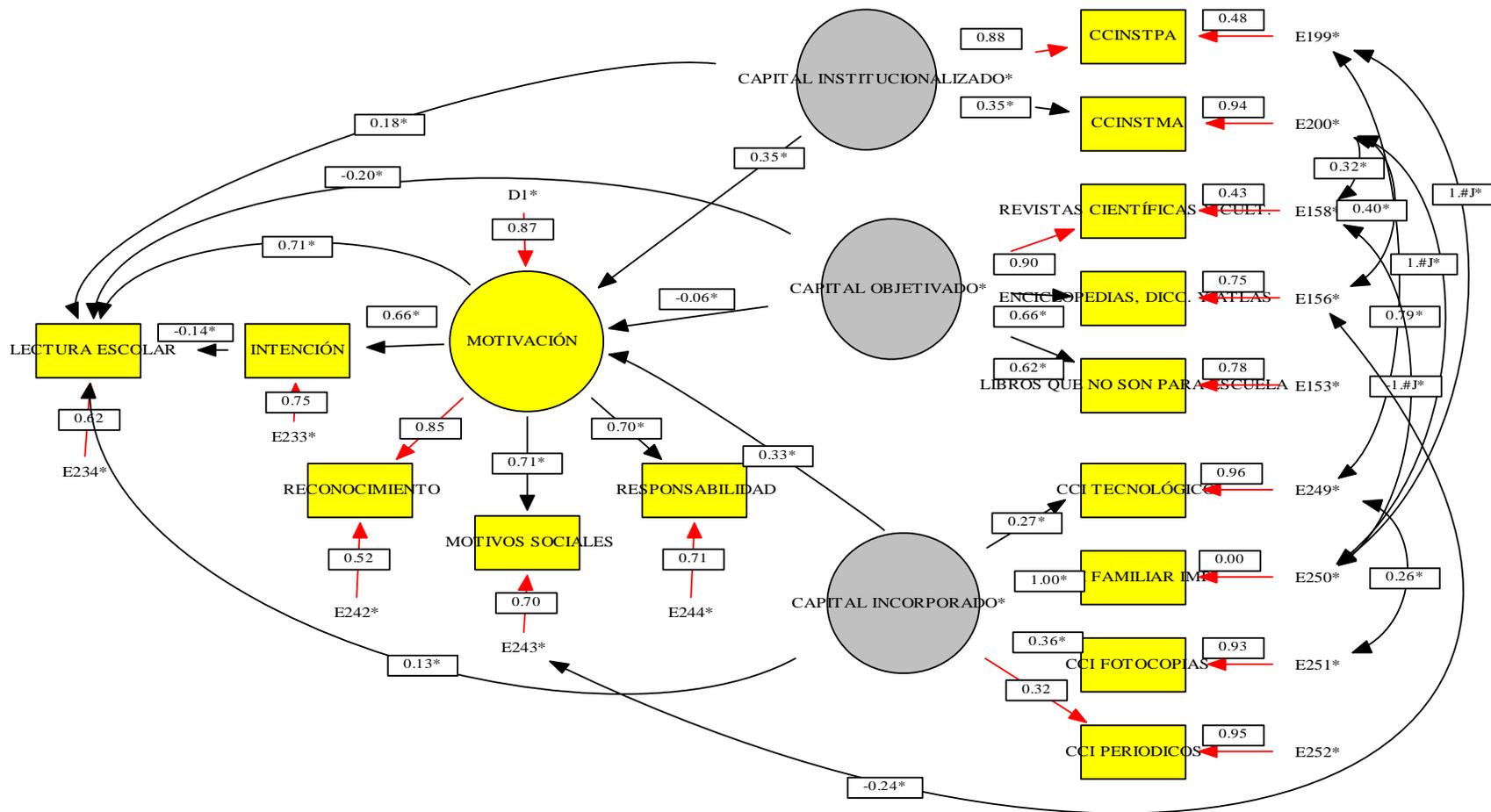
Tabla 47. Efectos totales estandarizados en el modelo de lectura extraescolar para la submuestra UNAM

	Motivación	Capital Cultural Incorporado	Capital Cultural Institucionalizado	Intención
Intención	.81	.44	.51	
Lectura Extraescolar	.98	.57	.41	.39
Obligación	-.60	-.32	-.37	
Amotivación	-.41	-.22	-.26	
Interés personal		.42	.48	
Reto	.81	.44	.51	
Motivos sociales	.72	.39	.45	

Posteriormente se realizaron los análisis para conformar los modelos para la submuestra CONALEP. En la Figura 12 se presenta el primero de estos modelos totalmente desarrollado para lectura escolar y los parámetros estimados, obtenidos por el método de máxima verosimilitud. Se obtuvo una ji cuadrada no significativa ($X^2=71.07$, $p=.20$). Respecto a los niveles prácticos de bondad del ajuste, el índice comparativo de ajuste (CFI, *Comparative Fit Index*) fue de .96, lo que indica que es adecuado pues rebasa el .95 fijado como mínimo. Por otro lado, el valor del RMSEA (*Root Mean Square Error Adjusted*) obtenido fue de .05, inferior al límite máximo de .06. Estos resultados indican una buena compatibilidad y un buen ajuste del modelo hipotético a los datos recabados.

Respecto a los efectos directos estandarizados significativos para este modelo, la Tabla 48 muestra los coeficientes respectivos. El mayor efecto es sobre la variable dependiente lectura escolar, suscitado por la motivación (variable latente); seguido por el efecto producido motivos sociales y responsabilidad sobre motivación. El menor efecto fue producido de la variable capital cultural incorporado tecnológico sobre el capital cultural incorporado (variable latente).

Figura 12. Modelo estructural completo para conducta lectora escolar en submuestra CONALEP



Chi Sq.=71.07 P=0.20 CFI=096 RMSEA=0.05

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

Para este modelo, los efectos indirectos de cada variable independiente sobre otras variables y su coeficiente de regresión estandarizado se presentan en la Tabla 49. Fue el efecto indirecto de la motivación como variable latente sobre la lectura escolar el mayor, seguido por el capital cultural incorporado como variable latente sobre la lectura escolar.

Tabla 48. Efectos directos estandarizados en el modelo de lectura escolar para la submuestra CONALEP

	Motivación	Capital cultural Objetivado	Capital Cultural Incorporado
Libros que no son para la escuela		.62	
Enciclopedias, diccionarios y atlas		.66	
Intención	.66		
Lectura escolar	.71	.20	
Motivos Sociales	.71		
Responsabilidad	.70		
CCI Tecnológico			.27

Tabla 49. Efectos indirectos estandarizados en el modelo de lectura escolar para la submuestra CONALEP

	Motivación	Capital Cultural Incorporado	Lectura Escolar
Lectura Escolar	.43	.35	
Revistas científicas y culturales			.32

En la Tabla 50 se muestran los efectos totales identificados en este modelo, donde se conjugan los efectos directos e indirectos. Las variables que tuvieron mayores efectos totales sobre la lectura escolar fueron para motivación (variable latente) y capital cultural incorporado (variable latente).

Tabla 50. Efectos totales estandarizados en el modelo de lectura escolar para la submuestra CONALEP

	Motivación	Capital Cultural Incorporado
Intención	.66	
Lectura Escolar	.61	.38
Motivos sociales	.71	
Responsabilidad	.70	

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

Finalmente, en la Figura 13 se presentan el último modelo para la submuestra CONALEP para lectura extraescolar y los parámetros estimados, obtenidos por el método de máxima verosimilitud. Se obtuvo una χ^2 cuadrada no significativa ($\chi^2=108.42$, $p=0.15$). Respecto a los niveles prácticos de bondad del ajuste, el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de 0.96. El valor del RMSEA obtenido fue de .05, inferior al límite máximo de .06. Estos resultados apoyan el buen ajuste del modelo hipotético a los datos recabados.

Para los efectos directos estandarizados significativos para este modelo de lectura extraescolar, la Tabla 51 muestra los coeficientes respectivos. Los mayores efectos sobre la variable dependiente lectura extraescolar fueron suscitados por la intención. Por otro lado, el mayor efecto se presentó de imaginación-ficción hacia la motivación (variable latente); seguido por el efecto producido por responsabilidad y los motivos sociales hacia la motivación.

Tabla 51. Efectos directos estandarizados en el modelo de lectura extraescolar para la submuestra CONALEP

	Motivación	Capital Cultural Institucionalizado	Lectura Extraescolar
Intención	.65		.24
Imaginación-ficción	.78		
Responsabilidad	.73		
Calificaciones	.61		
Motivos sociales	.73		
Amotivación	-.55		
CCI Tecnológico		.30	
CCI Fotocopias		.53	
CCI Periódicos		.50	

Para este modelo, los efectos indirectos significativos y sus coeficientes estandarizados se presentan en la Tabla 52. El mayor efecto indirecto fue del capital cultural objetivado hacia la intención. El mayor efecto indirecto sobre la lectura extraescolar fue suscitado el capital cultural incorporado. También se presentaron efectos indirectos significativos de la motivación sobre la lectura extraescolar.

Los efectos totales identificados entre las variables de este modelo se muestran en la Tabla 53. Las variables que tuvieron los efectos totales más grandes sobre la lectura extraescolar fueron la intención y la motivación como variable latente. El efecto más grande fue sobre motivación como variable latente, suscitado por imaginación-ficción.

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

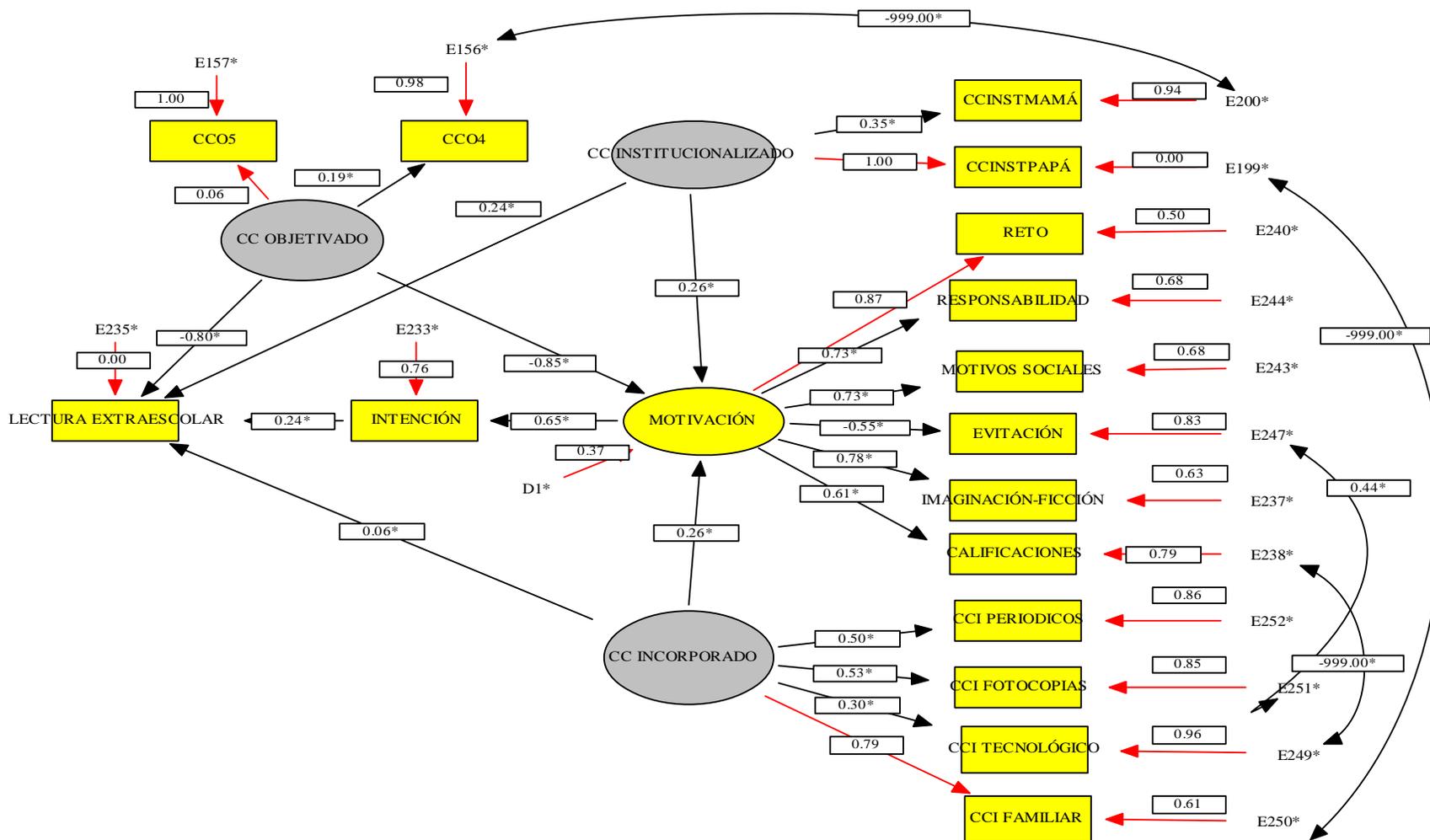
Tabla 52. Efectos indirectos estandarizados en el modelo de lectura extraescolar para la submuestra CONALEP

	Motivación	Capital Cultural Incorporado	Capital Cultural Objetivado	Capital Cultural Institucionalizado
Lectura Extraescolar Intención	.15	.35 .17	.55	.17

Tabla 53. Efectos totales estandarizados en el modelo de lectura extraescolar para la submuestra CONALEP

	Motivación	Intención
Intención Lectura Extraescolar	.65	.23
Imaginación-Ficción	.77	
Calificaciones	.61	
Motivos Sociales	.72	
Responsabilidad	.72	
Amotivación	-.55	

Figura 13. Modelo estructural completo para conducta lectora extraescolar en submuestra CONALEP



Chi Sq.=108.42 P=0.15 CFI=0.96 RMSEA=0.05

Capítulo 6. Discusión

No es sólo decir lo que se piensa...sino pensar lo que se dice.

Esta sección fue dividida en cuatro apartados. El primero aborda las propiedades psicométricas de los instrumentos de medición, en el segundo se mencionan las implicaciones descriptivas de este estudio y los resultados de los análisis de regresión contrastados con las hipótesis de investigación, en el tercero se discuten los principales resultados del modelamiento estructural en relación al modelo estipulado teóricamente, y finalmente los resultados de las comparaciones entre las dos submuestras que constituyeron la muestra total.

Propiedades psicométricas

A partir de la validación por jueces y de los resultados de los análisis de factores y de consistencia interna de Cronbach, se sugiere que los instrumentos de medición utilizados en este estudio presentan propiedades psicométricas aceptables para realizar los análisis correspondientes, a excepción de dos subescalas.

Para el Escala de Conducta Lectora Adolescente (ECLA), la Escala de Conducta Planeada Para Lectura en Adolescentes (ECPLA), el Cuestionario de Motivos Lectores (CML) y el Cuestionario de Capital Cultural para Lectura (CCCL), los análisis de factores proporcionaron evidencia que apoya la agrupación de casi todos los reactivos conforme lo esperado teóricamente. La mayoría de los reactivos mostraron cargas factoriales mayores de .50 y comunalidades arriba de .30. Asimismo, todos los valores propios de los factores salientes fueron superiores a 1. Estos datos indican una estructuración teórico-empírica aceptable en los factores salientes, y por lo tanto se presenta evidencia de la validez de constructo de las distintas escalas. En relación a los niveles de consistencia interna, y considerando criterios como los sugeridos por Devellis (1991), algunos factores no presentaron niveles alfa de Cronbach aceptables, por lo que fueron descartados de los análisis subsiguientes. Por ejemplo, en la escala ECPLA, *control percibido* mostró un alfa= 0.56. Lo mismo ocurrió en el CML con la variable *importancia* (alfa= 0.56).

Descripción de variables e hipótesis de investigación

Respecto a los análisis descriptivos, la mayoría de las dimensiones de los instrumentos ECPLA, ECLA y CML mostraron niveles por encima de la media teórica de 3.0 (el valor mínimo fue 1 y el máximo 5), lo que indica una tendencia motivacional y conductual ligeramente favorable hacia la lectura.

En la primera modalidad de capital cultural (objetivado, CCO), los resultados indicaron que los estudiantes de la muestra general tienen en casa todos materiales de lectura medidos, en mayor o menor proporción. Esto significa que tienen posibilidades de acceder a materiales de lectura, lo que potencializa el uso de estos recursos en la medida de sus necesidades académicas y/o intereses personales.

Respecto a su segunda modalidad (incorporado, CCI), los resultados arrojaron que los materiales de lectura que reportaron mayor uso por la familia del estudiante, desde el punto de vista de éste, es el capital cultural impreso (como libros, ya sea para la escuela o que no son para la escuela, diccionarios, atlas o revistas culturales), seguido del capital cultural tecnológico (computadora, internet).

Para la tercera modalidad del capital cultural (institucionalizado, CCINS), los resultados mostraron que el 50% de las madres y el 45 % de los padres de los estudiantes de la muestra general se acumulan, por su nivel de escolaridad máxima, en secundaria concluida. Esto significa que un porcentaje considerable de ambos padres de los estudiantes de la muestra tienen sólo la educación básica como nivel máximo de estudios.

Ahora bien, el objetivo principal de este estudio fue determinar un modelo explicativo de la conducta lectora, considerando la presencia de relaciones significativas entre variables de capital cultural y motivacionales con la conducta lectora, por lo que las hipótesis planteadas versaron sobre estas cuestiones.

La primera hipótesis postuló una relación significativa entre la motivación y la conducta lectora. Los resultados arrojaron evidencia que la sustenta sólidamente, pues las dimensiones *responsabilidad* y *calificaciones* presentaron una R^2 aj.=.42 para la *lectura escolar*, y *reto*, *interés personal*, *motivos sociales*, *eficacia* e *imaginación ficción* una R^2 aj.=.64 para *lectura extraescolar*. Debido a que las relaciones establecidas fueron positivas, se deduce que a mayor motivación mayor conducta lectora. Se observa una influencia de las dimensiones extrínsecas en relación a la lectura escolar y una combinación de intrínsecos y extrínsecos en la lectura

extraescolar. Una explicación de estos resultados es que la *lectura escolar* es desempeñada con el objetivo de cumplir cabalmente con las tareas escolares en términos formales y de estructura, y con ello recibir incentivos favorables en términos académicos, como una calificación. Por otro lado, la lectura extraescolar es motivada principalmente por el placer que genera descifrar lecturas de interés personal que impliquen desafíos intelectuales, y cuyo conocimiento es susceptible de ser compartido con otras personas de significancia.

Ubicando estos resultados en términos teóricos de la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Ryan y Deci, 2000a), el nivel de autodeterminación en el que se puede ubicar a la *lectura escolar* es la regulación identificada, donde el sujeto atribuye un valor personal a su conducta porque cree que es importante (*responsabilidad*), y es percibida como una elección del propio individuo, que se identifica con la importancia para sí mismo de la conducta, pero aún la lleva a cabo para obtener recompensas instrumentales (calificaciones). Por otro lado, la *lectura extraescolar* puede ser clasificada por su nivel de autodeterminación en una posición intermedia entre la motivación intrínseca hacia el logro, el conocimiento y las experiencias estimulantes, pues mediante este tipo de lectura se aprenden cosas de interés personal y se logran metas intelectuales de comprensión material escrito, además de que la percepción de habilidades propias de eficacia y la estimulación mental de la lectura mediante la imaginación-ficción contribuyen también en la ejecución de esta actividad.

Para complementar este supuesto, aunque los *motivos sociales* se consideran en primer orden como un reforzador conductual extrínseco, existe evidencia que demuestra que la retroalimentación social positiva incrementa los niveles de motivación intrínseca (Deci, 1975). En suma, se presenta congruencia teórico-empírica con la TAD, pues se desencadenan conductas lectoras extraescolares motivadas intrínsecamente, para satisfacer necesidades de autonomía, competencia e interacción social, y conductas lectoras escolares, para obtener recompensas sociales o académicas.

En el caso de la segunda hipótesis, donde se planteaba una relación entre el capital cultural con la conducta lectora, los resultados arrojaron que el capital cultural objetivado, con su indicador libros para la escuela en casa, presentó una varianza explicada de .01% en las dos dimensiones de la conducta lectora. Este índice está alejado de los hallazgos de estudios similares (Cervini, 2002; Fernández, 2002), donde el número de libros en casa se relacionó significativamente (R^2 aj. > .18) con el desempeño académico. Respecto a las dimensiones del capital cultural incorporado, se presentaron relaciones significativas con las variables de

conducta lectora, pues obtuvieron valores de R^2 aj.=.07 para lectura *escolar* y de .04 para lectura *extraescolar*. Con el capital cultural institucionalizado, sólo se presentó una correlación significativa entre el nivel de escolaridad del padre y la lectura *extraescolar* (.203).

Estos resultados indican, en términos prácticos, que la presencia o acceso potencial a materiales de lectura en casa es un factor que influye mínimamente en las acciones o motivos para leer en estudiantes de nivel medio superior. Estas acciones dependen en mayor medida del uso efectivo de estos, tanto por los propios estudiantes como por las personas que se encuentran en el entorno familiar, pues un ambiente inmediato en el que sus actores ejecuten prácticas lectoras proporcionará situaciones de aprendizaje estimulantes y modelos de acción que sus miembros reproducirán (aprendizaje por observación).

Una explicación para este fenómeno puede generarse a partir del concepto de psicología ambiental llamado *affordance* (oportunidad ambiental, Gibson, 1979), que indica que la percepción de lo que se puede hacer con los objetos que se encuentran en el entorno es activado por el contexto ecológico del sujeto (distribución de estos objetos en el espacio vital, las necesidades de sujeto y las oportunidades de interacción con los objetos para su satisfacción). Con fundamento en esta premisa, es probable que los estudiantes de nivel medio superior no perciban la simple presencia de materiales de lectura como incitadores motivacionales, que predispongan su conducta para la satisfacción de alguna necesidad o logro; a pesar de que por tratarse de estudiantes, los materiales de lectura son fuentes primarias de obtención de información. Sino que más allá de la presencia y características físico-estructurales de los materiales de lectura, son las interacciones simbólicas y prácticas sociales ligadas a estos objetos los que proporcionan una funcionalidad a los mismos y, por lo tanto, dotan de un sentido de uso a los estudiantes que satisfará alguna necesidad (individual o social). En este caso, las prácticas ligadas a los materiales de lectura tal vez son proporcionadas por un ambiente familiar en donde se encuentran personas que ya poseen un sentido de uso de esos materiales y que interactúan con estos en base a ese sentido. En este orden, existen estudios que indican que los padres con niveles de escolaridad alta también muestran mayor interés por el desempeño académico de sus hijos y comparten más tiempo de lectura con ellos, proporcionando ambientes familiares de aprendizaje y mayor apoyo para resolver tareas académicas (Bartau, 1997). Sin embargo, los resultados de este estudio indican que el nivel de escolaridad de los padres no es un factor de influencia directa en las actividades lectoras escolares o extraescolares de los estudiantes de la muestra general. Estudios como los

de Jiménez (2008) en niñas de educación básica, han mostrado que más que el nivel de escolaridad, son las creencias y los estilos de comportamiento de la madre con los estudiantes los que influyen en la motivación hacia el aprendizaje escolar.

La tercera hipótesis postuló una relación significativa entre el capital cultural y la motivación lectora. Los resultados proporcionaron evidencia que sustentó parcialmente esta relación, pues los análisis de regresión mostraron que el capital cultural objetivado presenta una relación significativa, aunque mínima, con cinco de las siete variables motivacionales que tuvieron una repercusión directa con las dos dimensiones de la conducta lectora. El mayor porcentaje de varianza explicada fue del 5% de la variable *interés personal* por el número de libros que no son para la escuela en casa del estudiante. Por otro lado, las variables de capital cultural incorporado presentaron relaciones significativas con las siete variables motivacionales que tuvieron relaciones significativas con la conducta lectora, pues se obtuvieron R^2 aj. que oscilaron entre .01 y .11. Para el capital cultural institucionalizado, las variables motivacionales que estuvieron correlacionadas significativamente con el nivel de escolaridad del padre fueron únicamente *imaginación-ficción* (.148), *reto* (.234), *motivos sociales* (.185), *eficacia* (.216) e *interés personal* (.250); y para el nivel de escolaridad de la madre sólo *eficacia* (.132).

Existen dos deducciones adicionales en base a estos resultados. Primero, que los tres componentes del capital cultural tuvieron una mayor relevancia explicativa para las variables motivacionales que para las dos dimensiones de la conducta lectora; lo cual quiere decir que sus efectos para la conducta lectora dentro del modelo propuesto podrían ser mayores de manera indirecta, a través de las variables motivacionales. Segundo, su poder explicativo fue más alto con las variables motivacionales que tuvieron una relación significativa con la conducta lectora extraescolar; sugiriéndose que el capital cultural está relacionado en mayor medida a la conducta lectora extraescolar que con la escolar, posiblemente porque la escuela disminuye el impacto de las diferencias en capital cultural que los estudiantes tienen en casa, pero que sólo afectan a la lectura escolar. Este hallazgo es similar a las posturas actuales (Hernández, Marquez y Palomar, 2006), que explican el rendimiento académico en estudiantes que ingresan al nivel medio superior y que consideran que una parte importante de su varianza se debe a factores intrínsecos a las escuelas y a los procesos escolares que en ella se desarrollan, por un lado, y a factores sociofamiliares y económicos externos a ella, por otro

En la cuarta hipótesis, que planteaba la influencia de las variables motivacionales sobre la *intención*, los resultados arrojaron evidencia que la sustenta, pues *reto*, *interés personal*,

motivos sociales e imaginación-ficción explicaron el 46% de su varianza. Esto sugiere que la *intención*, por tratarse de una variable que afecta en mayor medida a la lectura extraescolar, es determinada por variables similares, aunque en menor grado. Esta noción complementa la postura que la *lectura extraescolar* es antecedida por predisposiciones cognitivas de corte intrínseco.

La quinta hipótesis planteó una relación significativa entre la *intención* con la conducta lectora. Los resultados mostraron que esta relación se presentó un nivel de explicación del 8% para la *lectura escolar*, y en mayor medida para la *conducta lectora extraescolar*, pues presentó niveles de explicación superior al 70%. En el caso de la lectura extraescolar, este resultado confirma el supuesto teórico del modelo general de Ajzen (1991), que indica que la *intención* es una de las variables determinantes que anteceden a la conducta. En otras investigaciones también se han reportado relaciones significativas entre la *intención* y la conducta lectora que se realiza como pasatiempo en poblaciones similares a la de este estudio (Shooten y Glopper, 2002; 2004). En términos prácticos, este resultado orienta la explicación de la *conducta lectora extraescolar* en el sentido de que es una actividad que tiene como antecedente a su ejecución, una disposición mental que es elaborada previamente, de manera consciente y activada por la consecución de un fin; siempre y cuando su ejecución se encuentre bajo control volitivo del individuo. Debido a que una cualidad de la lectura extraescolar es que se realiza de manera voluntaria, puede considerarse como una actividad autónoma. La autonomía es una de las necesidades que suscitan motivación intrínseca y autorregulación conductual (Ryan y Couchman, 1999).

Los resultados también arrojaron evidencia que rechaza la sexta hipótesis, que planteó una relación negativa entre la *amotivación* con la conducta lectora, pues esta dimensión motivacional no presentó relaciones significativas de ningún tipo con las dos dimensiones de la conducta lectora.

La hipótesis que indicaba que, de todas las variables del modelo, las motivacionales serían las que mayor relación presentarían con la conducta lectora es aceptada, pues aunque los resultados indican que la intención tuvo un nivel de explicación muy elevado para la lectura extraescolar, para la escolar disminuyó significativamente; mientras que las variables motivacionales tuvieron un efecto muy elevado para ambas dimensiones del comportamiento lector. Esto indica que las variables motivacionales funcionan como las variables que más se relacionaron con la conducta lectora.

En relación a la hipótesis que postula el papel mediador de la motivación, los resultados del modelamiento estructural mostraron que la motivación funge como mediador entre el capital cultural en su modalidad incorporado y la conducta lectora escolar, pues la relación entre estas dos fue significativa sólo de manera indirecta a través de la motivación. Lo que sugiere que el capital cultural incorporado es de mayor significancia para la lectura escolar cuando la motivación media esta relación. Respecto al capital cultural objetivado e institucionalizado, los resultados indicaron que la motivación no reguló su relación con la conducta lectora.

Para la lectura extraescolar, la motivación social e individual también media la relación entre ésta y el capital cultural incorporado. En el siguiente apartado se discute con más detalles esta situación. Para el capital cultural objetivado e institucionalizado ocurrió lo mismo que en el caso anterior, donde los resultados indicaron que no existe relevancia de estas variables dentro del modelo.

Finalmente, la hipótesis que postulaba el papel mediador de la intención en la relación entre motivación y la conducta lectora extraescolar, los resultados del modelamiento estructural indicaron que sólo se presentó significativamente para el caso de la lectura extraescolar.

En conjunto, estos resultados arrojan evidencia para afirmar que los factores motivacionales tienen una influencia significativa en las dos dimensiones de conducta lectora utilizadas en este estudio. Y que el capital cultural también presenta una influencia, aunque su trascendencia radica más en su relación con las variables motivacionales, sobre todo para el capital cultural incorporado.

Modelo psicosocial de conducta lectora

El presente estudio se realizó para determinar teóricamente y evaluar empíricamente un modelo psicosocial de conducta lectora, considerando variables que de acuerdo a la revisión de la literatura han mostrado relevancia en la predicción y explicación de este comportamiento. La evaluación empírica del modelo propuesto en este estudio fue realizado a través del modelamiento estructural, que de acuerdo a Bazán, Sánchez, Corral y Castañeda (2006) es una herramienta metodológica y estadística que ha manifestado su eficacia para la construcción de modelos de explicación en materia de lectura, a partir de la relación de variables latentes o manifiestas.

En el presente estudio se conformaron, por la naturaleza conceptual de la variable dependiente, y de los datos recabados, dos modelos de explicación. El primero de ellos fue desarrollado para la conducta lectora escolar y se conformaron tres variables latentes. La primera fue la motivación, constituida por las variables observadas calificaciones y responsabilidad; la segunda fue el capital cultural incorporado (CCI), conformada por los cuatro factores salientes en el análisis de factores, y la tercera el capital cultural objetivado (CCO), conformada por dos de sus indicadores que mayor relación tuvieron con las variables motivacionales y con la lectura escolar. La variable dependiente lectura escolar fue observada.

Se destaca en este modelo la influencia directa de la motivación en la conducta lectora escolar, del capital cultural incorporado sobre la motivación y del capital cultural objetivado sobre el incorporado. De igual forma, se presentó un efecto indirecto del capital cultural incorporado hacia la lectura escolar mediante la motivación, que indica que el capital cultural incorporado tiene mayor relevancia de manera indirecta a través de la motivación. Lo mismo ocurre para el capital cultural objetivado, cuya influencia para la lectura escolar es de manera indirecta mediante el capital cultural incorporado y la motivación. Es destacable la influencia negativa indirecta del capital cultural incorporado tecnológico sobre la lectura escolar, resultado que concuerda con estudios similares en niños (Koolstra, van der Voort y van der Kamp (1997), que han determinado una relación negativa entre la frecuencia del uso de algunos medios electrónicos, como la televisión, con la lectura de libros.

A excepción de la influencia negativa del capital cultural incorporado tecnológico y del capital cultural objetivado sobre el incorporado, estas relaciones fueron estipuladas en el modelo teórico propuesto para esta investigación. No obstante, la influencia del capital cultural objetivado se esperaba fuera de manera directa hacia la motivación y la lectura escolar, lo cual no fue confirmado por este análisis. Lo mismo ocurrió con la intención, cuya influencia con la lectura escolar resultó mínima y el ajuste del modelo mejoró con su omisión.

Con algunas ligeras adecuaciones a lo propuesto teóricamente, en general el modelo de conducta lectora escolar fue sustentado empíricamente ya que el índice estadístico de bondad de ajuste (chi cuadrada) tuvo un valor bajo y no significativo (12.07, $p=.74$), el de ajuste práctico CFI fue de 1 y el RMSEA de .00. Estos resultados indican que la lectura escolar es influida significativamente por la motivación (calificaciones y responsabilidad), y ésta a su vez media la relación del capital cultural incorporado y objetivado con la lectura escolar. Además de que la motivación es influida significativamente por el capital cultural incorporado.

El segundo modelo desarrollado fue para la lectura extraescolar. Para este modelo se conformaron tres variables latentes. La primera de ellas fue motivación individual (constituida por interés personal, imaginación-ficción, reto, motivos sociales y eficacia); la segunda motivación social (constituida por eficacia, reconocimiento, motivos sociales, competencia e interés personal) y la tercera capital cultural incorporado (constituida por el capital cultural incorporado tecnológico, familiar, fotocopias y periódicos). La lectura extraescolar e intención fueron variables observadas.

En este modelo se presenta la influencia directa y positiva de la motivación individual y la intención sobre la lectura escolar, así como del capital cultural incorporado sobre la motivación individual y la motivación social, de la motivación social sobre la individual y de la motivación individual sobre la intención. De igual forma, los efectos directos del capital cultural incorporado hacia la motivación individual y social fueron positivos. Estas relaciones concuerdan con lo estipulado en el modelo teórico. Sin embargo, también se presentaron efectos negativos directos de la motivación social hacia la lectura extraescolar y la intención, del capital cultural incorporado tecnológico hacia la motivación social, y del capital cultural incorporado hacia la lectura extraescolar.

Respecto a los efectos indirectos, la motivación social presenta una influencia positiva sobre la lectura extraescolar y la intención a través de la motivación individual. Lo mismo ocurre con el capital cultural incorporado, cuya influencia positiva hacia la lectura extraescolar y la intención se presenta a través de la motivación individual. Estos resultados indican que es probable que para que los incentivos sociales tengan un impacto positivo en la lectura extraescolar, es necesario que ya esté presente en el estudiante una tendencia motivacional intrínseca y positiva hacia este tipo de lectura, de lo contrario el efecto directo de estos incentivos será negativo y disminuirá la posibilidad de la ejecución de conductas lectoras extraescolares. De igual manera, los resultados sugieren que una forma de incentivar este estado motivacional es un medio familiar en el que los miembros ejecuten conductas lectoras, pues la relación indirecta entre el capital cultural incorporado y la lectura extraescolar es significativa y positiva mediante la motivación.

Al igual que en el modelo anterior, se destaca la influencia negativa e indirecta del capital cultural incorporado tecnológico con la motivación individual, la motivación social y la lectura extraescolar. De igual forma, el análisis descartó la influencia significativa del capital cultural objetivado dentro del modelo.

En términos generales, el modelo de conducta lectora extraescolar fue sustentado empíricamente ya que el índice estadístico de bondad de ajuste (chi cuadrada) tuvo un valor de 76.85 ($p > .05$), el de ajuste práctico CFI fue de .99 y el RMSEA de .04. Estos resultados indican que la lectura extraescolar es influida positiva y significativamente por la motivación individual, y ésta a su vez media la influencia positiva de la motivación social y del capital cultural incorporado con la lectura extraescolar. Además de que la motivación individual es influida significativamente por el capital cultural incorporado.

Diferencias entre submuestras

En lo referente a las discrepancias entre las submuestras que constituyeron la muestra general, los resultados indicaron diferencias significativas. Respecto al sexo, hay un mayor porcentaje tanto de mujeres como de estudiantes, que además de estudiar también realizan una actividad económica remunerada, en la submuestra CONALEP que en la de UNAM. Por el contrario, hay un mayor porcentaje de personas que viven con ambos padres en la submuestra UNAM.

Por otra parte, los estudiantes de la submuestra UNAM tienen un mayor ingreso económico mensual en promedio y mayores niveles en la cantidad de tiempo dedicada a la lectura y número de días que leen en sus ratos libres; además también compran más libros para la escuela y que no son para la escuela. Mientras que los estudiantes CONALEP tienen mayor edad y en promedio viven con más personas en su casa. Estos resultados distinguen a ambas submuestras por sus características sociodemográficas y, en general, por las características de las variables se describe a los estudiantes de UNAM con mayores insumos que les proporciona ventajas para poder desempeñarse en actividades lectoras, en comparación con la muestra CONALEP.

Respecto a las variables que componen el modelo también se presentaron diferencias significativas. Los estudiantes de CONALEP presentaron mayores puntuaciones en las variables motivacionales calificaciones, amotivación, reconocimiento, obligación y competencia, en comparación con los de UNAM. Por otro lado, los estudiantes de UNAM presentaron mayores niveles en lectura extraescolar, intención, interés personal, imaginación-ficción, reto, libros que no son para la escuela, libros para la escuela, periódicos, revistas científicas y culturales, computadoras, capital cultural incorporado tecnológico, nivel de estudios del padre y

de la madre. El resto de las variables permanecieron sin cambios significativos. Estos datos sugieren una disposición motivacional y de capital cultural distinta en los estudiantes, respecto a la escuela de procedencia, pues los estudiantes de CONALEP tienen mayores niveles en las variables motivacionales extrínsecas, y los de UNAM en las intrínsecas y además son más favorecidos en varias de las variables de capital cultural. Diferencias de este tipo ya se han reportado en estudiantes mexicanos de nivel medio superior (Guerra, 2000), donde se manifestaron desventajas académicas, económicas y socioculturales para estudiantes de CBTIS (similar a la submuestra CONALEP) en comparación con los de CCH (similar a la submuestra UNAM).

Una posible deducción de estos resultados es que los estudiantes de CONALEP poseen, en mayor medida que los de UNAM, cualidades motivacionales hacia la lectura más encaminada hacia la consecución de objetivos tangibles otorgados por agentes externos. Mientras que los estudiantes de UNAM poseen cualidades motivacionales más orientados hacia la satisfacción personal y el disfrute de la lectura por sí misma, en comparación con los estudiantes de CONALEP. Por otro lado, los estudiantes de UNAM poseen mayores niveles de capital cultural que los de CONALEP, lo que podría significar que tienen ventajas sociogrupales que los haría más propensos a desempeñarse en actividades lectoras.

Es probable que estas diferencias afectaran la explicación del comportamiento lector cuando, después de los análisis de regresión lineal, se ubicaron las variables de mayor influencia en cada una de las modalidades de comportamiento lector por escuela. En este orden, para el caso de los estudiantes de UNAM la variable intención explicó el 4% de la lectura escolar, mientras que en la submuestra CONALEP este nivel fue del 18%. Al realizar el análisis con las variables motivacionales con la misma variable dependiente, los resultados indicaron que para la submuestra UNAM las variables responsabilidad, calificaciones y reconocimiento presentaron una $R^2_{aj}=.49$, mientras que el mismo análisis pero con la muestra CONALEP indicó que fueron las variables motivos sociales, responsabilidad y reconocimiento las que presentaron una $R^2_{aj}=.43$. Respecto al capital cultural objetivado, para la submuestra UNAM sólo los libros para la escuela en casa explicaron el 2% de la lectura escolar, mientras que el mismo análisis para la submuestra CONALEP presentó una $R^2_{aj}=.14$, suscitada por los libros que no son para la escuela, revistas científicas y culturales, y enciclopedias diccionarios y atlas. Con las variables de capital cultural incorporado, los análisis de regresión indicaron que para la lectura escolar en la submuestra UNAM, sólo el capital cultural incorporado familiar impreso

presentó un nivel de explicación del 9%, mientras que el mismo análisis pero para la submuestra CONALEP presentó un nivel de explicación del 5% suscitado por la misma variable. Finalmente, la relación del capital cultural institucionalizado con la lectura escolar sólo se presentó para la muestra CONALEP, suscitado por el nivel de escolaridad del padre.

Respecto a la lectura extraescolar, en la submuestra UNAM la intención explicó el 76% de la varianza, mientras que en la submuestra CONALEP la intención explicó el 58%. Respecto a las variables motivacionales que explicaron la lectura extraescolar en la submuestra UNAM, fueron reto, amotivación, interés personal, motivos sociales y obligación las que presentaron una $R^2_{aj}=.70$, mientras que para la submuestra CONALEP fueron reto, responsabilidad, motivos sociales, amotivación, calificaciones e imaginación-ficción las que presentaron una $R^2_{aj}=.71$. Con las variables de capital cultural objetivado, en la submuestra UNAM sólo las revistas de entretenimiento explicaron el 1% de la varianza de la lectura extraescolar, mientras que para la submuestra CONALEP fueron las enciclopedias, diccionarios y atlas y las revistas científicas y culturales en casa las que presentaron una $R^2_{aj}=.14$. Para el capital cultural incorporado, fue en su modalidad periódicos y familiar impreso las que suscitaron una $R^2_{aj}=.10$ para la submuestra UNAM, mientras que en la submuestra CONALEP estas variables presentaron una influencia nula. Finalmente, la relación del capital cultural institucionalizado con la lectura extraescolar sólo se presentó para la submuestra CONALEP, suscitado por el nivel de escolaridad del padre.

De acuerdo a los resultados se pueden notar diferencias tanto cualitativas como cuantitativas entre ambas submuestras. En primer lugar la intención presenta mayor influencia en la submuestra CONALEP para la lectura escolar, lo que puede significar que tienen una mayor predisposición cognitiva para leer por razones escolares, es decir, planean un poco más sus actividades lectoras escolares en busca de una finalidad, en comparación con los estudiantes de UNAM. Respecto a las variables motivacionales que explican la lectura escolar, las diferencias se presentan, en primer lugar, en el nivel de explicación, que es mayor para la submuestra UNAM, y en las variables que lo suscitan. En segundo lugar, aunque todas las variables que explican este comportamiento en ambas submuestras son de corte extrínseco, se presentan diferencias en el orden de importancia de las variables y en una de las variables que entró en el modelo. Para UNAM la principal variable es responsabilidad, y para CONALEP son motivos sociales, esto significa que la submuestra UNAM tiene una motivación hacia la lectura escolar más autodeterminada que la submuestra CONALEP, es decir, es realizada por motivos

externos (cumplir con las tareas escolares), pero también con conciencia del porqué de su ejecución, mientras que los estudiantes de CONALEP la realizan más por compartir las experiencias lectoras con amigos, familia o maestros. Para ambas submuestras el reconocimiento aporta un nivel motivacional adicional, es decir, se espera también una retroalimentación social por leer por razones escolares.

Continuado con el capital cultural, se observa que los estudiantes de CONALEP, aunque poseen menor capital cultural objetivado que los de UNAM, su influencia es mayor. Esto significa que los materiales de lectura en casa tienen una influencia en el hecho de leer por razones escolares, en mayor medida para los estudiantes de CONALEP que para los de UNAM. Mientras que en el incorporado, sólo el familiar impreso tuvo una influencia significativa en ambas muestras, aunque mayor en el caso de la submuestra UNAM. Esto quiere decir que el comportamiento familiar de lectura de medios impresos (libros, periódicos, revistas, etc.) influye en el comportamiento lector escolar, tal vez porque actúan como modelos y suscitan la internalización en los estudiantes de patrones de comportamientos lectores que cuando es necesario reproducen. Finalmente, el capital cultural institucionalizado se relaciona con la lectura escolar en mayor medida en la submuestra CONALEP.

Estos resultados indican que es muy probable que el mayor efecto del capital cultural para la lectura escolar en la submuestra CONALEP se deba en parte, a que como institución educativa no ha desarrollado estrategias de contención que amortigüen las diferencias en capital cultural que los estudiantes tienen en casa y que influyen en su desempeño lector, y que probablemente en la preparatoria UNAM sí han hecho en mayor medida. Por ello, la influencia de las diferencias que los estudiantes traen de casa tiene mayor impacto en la escuela CONALEP.

Respecto a la lectura extraescolar, la intención tuvo un impacto significativo para ambas submuestras. Las variables motivacionales presentaron niveles de explicación muy similares en ambas submuestras, empero la diferencias fue en las variables que permanecieron en el modelo, pues aunque en ambas submuestras fue reto la principal variable explicativa, para la muestra UNAM el resto de las variables se dirigen más en un sentido de búsqueda de autonomía para leer (amotivación, interés personal y obligación) y de interacción social mediante la lectura (motivos sociales); mientras que para la muestra CONALEP el resto de las variables motivan la conducta lectora extraescolar en un sentido extrínseco (responsabilidad, motivos sociales y calificaciones) y también de por conseguir estimulación cognitiva por la

imaginación y ficción ocasionada por la lectura (imaginación-ficción). En este sentido, esta conducta presenta un mayor nivel de autodeterminación en la muestra UNAM, pues hay más variables de corte intrínseco, en comparación con CONALEP. Con el capital cultural, los datos indican que el objetivado y el institucionalizado tienen mayor relación con la lectura extraescolar en la submuestra CONALEP, mientras que el incorporado lo tiene en mayor medida para la submuestra UNAM. Esto indica una tendencia similar al caso de la lectura escolar, donde en general el capital cultural tiene mayor efecto en la submuestra CONALEP. Este hallazgo puede entenderse, en un sentido práctico, en que el capital cultural tiene mayor relevancia para la conducta lectora en poblaciones en donde es más escaso, pues debido a su escasez probablemente es más valorado por los estudiantes para su desarrollo académico y, por lo tanto, su repercusión es mayor.

Finalmente, los modelos realizados a través de ecuaciones estructurales presentaron ajustes satisfactorios a los datos recabados en ambas muestras, según los índices de bondad de ajuste. El mayor efecto estandarizado directo sobre la lectura escolar fue producido por la motivación tanto en la submuestra UNAM como en la de CONALEP. Respecto a los efectos indirectos estandarizados, en la submuestra UNAM el mayor efecto fue producido por el capital cultural incorporado hacia la lectura escolar a través de la motivación, y en la submuestra CONALEP de la motivación hacia la conducta lectora escolar mediante la intención. El mayor efecto total en la lectura escolar para ambas submuestras fue producido por la motivación.

Respecto a la lectura extraescolar, el mayor efecto total en la submuestra UNAM fue producido por la motivación hacia la intención, seguido de la motivación hacia la lectura extraescolar. En la submuestra CONALEP, el mayor efecto directo fue suscitado por imaginación-ficción hacia la motivación. Respecto a los efectos indirectos, el más grande fue producido por el capital cultural institucionalizado hacia la lectura extraescolar en la submuestra UNAM, mientras que en la submuestra CONALEP, fue producido por el capital cultural incorporado hacia la intención. Finalmente, respecto a los efectos totales para en los modelos de lectura extraescolar, en la submuestra UNAM el mayor efecto fue de la motivación hacia la lectura extraescolar, y en la submuestra CONALEP, fue de imaginación-ficción hacia la motivación.

Estos resultados indican que el modelo psicosocial propuesto para el estudio del comportamiento lector se ajusta en términos generales, y con ligeras discrepancias, a dos submuestras con características sociodemográficas distintas. Por lo tanto el modelo cumple su

función como marco de referencia para el estudio del comportamiento lector, no sólo en las dos modalidades que se maneja en este estudio, sino también con poblaciones con características distintas, lo que proporciona en un primer momento evidencia de la validez externa.

Capítulo 7. Conclusiones

No remediar todo lo que podemos remediar...

uno de los errores de la vida.

Abraham Lincoln

El presente estudio estableció la relevancia empírica de las relaciones estipuladas en un modelo articulado desde un enfoque psicosocial, que explica dos facetas de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior. Estos modelos se ajustaron a los datos recabados, y pueden ser de utilidad para determinar la influencia de factores motivacionales y sociofamiliares sobre la conducta lectora.

En lo que se refiere a las variables motivacionales, los modelos indican de manera específica los tipos de motivos que tienen mayor relevancia con las dos modalidades de conducta lectora estudiadas, y es notable la interrelación de un número mayor de variables en el caso de la lectura extraescolar en comparación con la escolar. Esto significa que al aumentar la motivación hacia la lectura probablemente se incrementará la ejecución de conductas lectoras (escolar y extraescolar). En este sentido, se indica que la lectura extraescolar está relacionada, en primer lugar, con factores motivacionales intrínsecos; mientras que la lectura escolar es determinada en mayor medida por factores extrínsecos.

En este sentido, en un escenario como la escuela, en donde las recompensas y castigos regulan la mayoría de los comportamientos aceptados, generar ambientes autónomos de interacción estudiantil entorno a la lectura puede resultar difícil, por lo que se recomienda como estrategia de intervención, y con fundamento en los resultados del presente estudio, la creación de espacios alternos dentro de las escuelas donde se trate de generar gusto por leer, impartiendo cursos o talleres que satisfagan en los estudiantes necesidades de competencia (capacitándoles en habilidades lectoras), autonomía (dejando elegir el material y temáticas que deseen leer) e interacción (compartiendo los contenidos lectores en foros o con otros estudiantes), aspectos claves para el desarrollo de la motivación intrínseca. Debido a que la variable reto fue la de mayor peso en la explicación motivacional de la conducta lectora extraescolar, también es recomendable poner un particular énfasis en la gama de materiales de lectura respecto a sus contenidos, es decir, que existan temáticas de interés particular para los estudiantes, y en grado de dificultad para su comprensión, pues materiales que sobrepasen la capacidad intelectual de un estudiante o que resulten demasiado simples puede disminuir la motivación del estudiante hacia la lectura. Lo ideal sería determinar la capacidad comprensiva

en la lectura de cada estudiante y sus gustos, y en base a ello asignar materiales de lectura adecuados a esas características, para que así represente un reto intelectual e interés personal para leer.

Existe evidencia en donde programas de intervención han aumentado los niveles de motivación intrínseca hacia la lectura, pues hacen énfasis en las situaciones que están en mayor relación con el desarrollo de actividades lectoras por gusto, como las competencias lectoras o proporcionar ambientes autónomos y de interacción en sus participantes. Por ejemplo, el programa CORI (*Concept Oriented Reading Instruction*, por sus siglas en inglés) es una intervención realizada paralelamente a las actividades académicas cotidianas, que busca influir positivamente en la motivación lectora intrínseca (reto, gusto, curiosidad, imaginación), y se ha mostrado que, al finalizar el programa, se incrementan los niveles de motivación hacia la lectura y se presentan relaciones concomitantes de la motivación intrínseca con el rendimiento académico (Guthrie, Wigfield y VonSecker, 2000) y con la comprensión lectora (Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada, y Barbosa, 2006). Por ello, se sugiere diseñar intervenciones que enfatizen los aspectos intrínsecos como estrategia motivacional para incentivar actividades lectoras.

Respecto a la lectura escolar, debe considerarse que por ser explicada fundamentalmente por variables motivacionales extrínsecas (calificaciones y responsabilidad), su incidencia será nula en la medida que los incentivos que la generan no se presenten en los contextos escolares. Para que los estudiantes lean y puedan cumplir cabalmente las tareas escolares, es recomendable que además de la importancia que tiene en sí misma una calificación, también se les concientice mediante intervenciones sobre un espíritu de responsabilidad estudiantil (el valor personal del conocimiento o de aprender), que podría conseguirse enfatizando no sólo la importancia individual que para cada estudiante tiene el leer para estudiar, sino rescatar las implicaciones sociales y familiares que tiene esta actividad (aprender en la escuela es igual a menos violencia y/o desempleo, leer para convivir con la familia). De igual manera, es recomendable que también se desarrollen estrategias de intervención dentro del salón de clases que incrementen los niveles de motivación intrínseca hacia la lectura por razones escolares, dejándoles elegir o interpretar las conclusiones finales de una lectura con la supervisión de los profesores, pues de esta manera los estudiantes tendrán mayores posibilidades de que la lectura les proporcione beneficios académicos, pues

leer por gusto genera mayor comprensión y se realiza con un mayor sentido de autonomía; cualidades deseables en cualquier estudiante.

Ahora bien, a pesar de que el núcleo de socialización de los estudiantes de nivel medio superior ya no es la familia en un sentido estricto, pues la escuela ocupa ese papel proporcionando los conocimientos, habilidades, actitudes e intereses que les permiten orientar y terminar de definir su rol social e identidad (Austin, 2000), el presente estudio demuestra que existe una relación concomitante entre las características socio-familiares, en términos de capital cultural, con la motivación y la conducta lectora; y esta relación se presenta en mayor grado para la lectura extraescolar. De los tres componentes de capital cultural, el que mayor efecto tuvo con las variables motivacionales y de conducta lectora fue el capital cultural incorporado, lo que quiere decir que los recursos de lectura en casa potencializan, pero es el medio familiar y la apropiación simbólica de los recursos lectores a través de su utilización, lo que influye en mayor medida la motivación lectora, e indirectamente en la conducta lectora.

Realizar intervenciones encaminadas a modificar los hábitos familiares y las características sociofamiliares de los estudiantes puede resultar difícil. Sin embargo, una forma de incrementar los niveles de capital cultural en casa puede ser desde la escuela, proporcionando una amplia gama de materiales de lectura a los estudiantes (de acuerdo a su nivel de comprensión, gustos e intereses) e incluyendo tareas o dinámicas escolares que impliquen leer y que involucren a la familia del estudiante, incluso desde que ingresa a los primeros niveles de la educación formal. De esta forma se busca incidir en un futuro a mediano plazo para que los estudiantes al ingresar al nivel medio superior tengan ya experiencias lectoras, en términos de capital cultural objetivado e incorporado, que potencialicen su desarrollo académico. Otra alternativa es que la escuela genere esos modelos lectores que en casa no se tienen y que inciden en la lectura extraescolar, con visitas externas de lectores adultos jóvenes con vidas profesionales o dignas de reconocimiento, que compartan las experiencias y aprendizajes positivos que la lectura les ha otorgado en temáticas del interés de los estudiantes (temas como sexualidad, amistad, música, noviazgo, identidad, drogas, etc.).

Los resultados de este estudio enfatizan la influencia que el capital cultural tiene con la motivación lectora de forma directa, y con la conducta lectora escolar y extraescolar de manera indirecta. De igual forma, se destaca que la influencia que tiene el capital cultural con la motivación lectora es mínima, por lo que aún queda un amplio porcentaje de varianza residual de las variables motivacionales que no está siendo explicada. Serán futuras investigaciones las

que dictaminen el papel de otras posibles variables como antecedentes de la motivación lectora.

Otro resultado de interés es que la intención predice la lectura extraescolar de manera efectiva, pues el nivel de covariación fue elevado. Por lo tanto, la lectura extraescolar es antecedida por una predisposición individual que encamina la acción, pero que es antecedida y activada por variables motivacionales. El hecho de que la intención se haya relacionado en mayor grado con la lectura extraescolar es un indicio de que es una actividad más autónoma, en donde el estudiante tiene más posibilidades de decidir y actuar a su gusto, lo que favorece el aprendizaje y comprensión de los materiales escritos. Mientras que la poca relación entre la conducta lectora escolar y la intención podría deberse a que es una actividad en donde hay menos libertad de acción, porque son actividades en donde su regulación depende más de agentes externos, como maestros o autoridades educativas. Por lo tanto, como alternativa de intervención puede sugerirse desarrollar ambientes de estudio dentro de las aulas donde los estudiantes perciban mayor autonomía y libertad académica para elegir materiales o estrategias de estudio, auxiliados o asesorados por los profesores o personal especializado, pues de esta manera su lectura escolar podría desempeñarse más por motivos intrínsecos que extrínsecos, favoreciendo así su aprendizaje y desempeño académico. Situación compleja, pero que seguramente la innovación educativa en pos de mejorar la calidad educativa podría experimentar.

El hallazgo de que las variables motivacionales fueron las que presentaron mayor relación con la conducta lectora, de las manejadas en este estudio, indica que en la medida que se incite el comportamiento lector en los estudiantes de manera propicia, se obtendrán mayores niveles de esta actividad. Este estudio presenta algunas variables motivacionales en las cuales focalizarse intervenciones encaminadas a ese fin. Otra deducción de este resultado es que la motivación lectora no está arraigada de manera importante con el ambiente familiar, pues se presentaron niveles bajos de correlación con el capital cultural, lo cual significa que hay un amplio nivel de varianza residual de las variables motivacionales que no se debe a la socialización familiar. Esto significa que el comportamiento lector no está anclado completamente al grupo socio-familiar del cual el estudiante es originario, sino que las motivaciones lectoras se deben en mayor medida a otros agentes o contextos sociales extraescolares. La pregunta es: ¿cuáles son esos contextos y esos agentes? Interrogante la cual que futuras investigaciones propondrán respuesta sobre qué variables explican en mayor

medida la motivación lectora, y puedan complementar así la explicación del comportamiento lector.

De acuerdo al modelamiento estructural, el modelo manejado en este estudio se ajustó satisfactoriamente como estructura general explicativa de la conducta lectora, por lo que resulta de utilidad para determinar el papel de la motivación y el capital cultural en el comportamiento lector de estudiantes de nivel medio superior, a pesar de pertenecer a dos escuelas distintas. Esto sugiere que es un modelo sólido, pues se ajustó a dos comportamientos lectores de naturaleza distinta y en dos poblaciones escolares diferentes, arrojando evidencia de validez externa.

En relación a los modelos que ajustaron a la muestra general, un punto de interés es que la motivación social tiene, según el modelo de ecuaciones estructurales, una relación negativa directa con la lectura extraescolar, pero se vuelve indirecta y positiva cuando la motivación individual la media. Lo que indica que es más probable que factores motivacionales de tipo social favorezcan la conducta lectora extraescolar, sólo cuando ya existen motivos lectores intrínsecos en el estudiante; de lo contrario, la presencia de estos aspectos sociales la podrían minimizar. Este resultado contradice los principios teóricos de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) que indican que los factores extrínsecos presentados a conductas que ya se realizan por motivos intrínsecos tienden a reducir los niveles de motivación intrínseca, y con el tiempo la conducta se realiza más por obtener recompensas tangibles externas que por el gusto con que se ejecutaba en un inicio, es decir, la conducta sólo sufre un cambio de motivos por la cual se realiza, pero sigue presentándose.

En términos pragmáticos, este hallazgo sugiere la idea que en el momento en que se desarrollen intervenciones encaminadas a incrementar la ejecución de conductas lectoras extraescolares, para obtener resultados de mayor trascendencia deben enfatizarse en primera instancia los aspectos motivacionales intrínsecos, y posteriormente los extrínsecos.

Respecto a las diferencias entre las submuestras, se evidenciaron mayores niveles de motivación intrínseca y capital cultural en la submuestra UNAM, y mayores niveles de motivación extrínseca en la submuestra CONALEP. Estas diferencias se reflejaron más, en términos explicativos, en cuanto al papel del capital cultural y su influencia con la conducta lectora, pues aunque la submuestra CONALEP presentó menores niveles en casi todas estas variables, su impacto para con la conducta lectora fue mayor que en la submuestra UNAM. En este contexto, las estrategias de intervención deben ir encaminadas a reducir el efecto del

capital cultural en el comportamiento lector, proporcionando en los medios escolares insumos para la lectura, como libros, revistas, y otros medios de lectura, y modelos sociales que utilicen estos materiales, a los estudiantes de escuelas como CONALEP, pues probablemente su impacto sería mayor que en escuelas como las preparatorias de UNAM, donde seguramente los estudiantes ya disponen de estos materiales y modelos, ya sea en casa o la escuela. Sociológicamente, si no se minimiza el efecto del capital cultural que los alumnos tienen en casa, estas diferencias socio-culturales podrían en un futuro traducirse en el llamado efecto *Mateo*⁶ (*Mathew effect*, Stanovich, 1986), que sugiere que los estudiantes con más recursos y habilidades, con el paso del tiempo tendrán más habilidades intelectuales y escolares, y quienes menos recursos tienen, con el paso del tiempo se irán rezagando del medio académico. Está por demás indicar que los estudiantes que asisten a escuelas UNAM, por el programa académico, infraestructura o prestigio, tienen mayores posibilidades de concluir una carrera universitaria, y por lo tanto, de en un futuro ascender en el escalafón social, que los que asisten a escuelas medio superior técnicas, como CONALEP.

Respecto a las variables motivacionales, con algunas diferencias cualitativas en ambas muestras proporcionaron relaciones significativas con ambas modalidades de la conducta lectora. En general, en ambas escuelas la lectura extraescolar está relacionada en mayor medida con factores motivacionales intrínsecos, y en menor grado con los extrínsecos; mientras que la lectura escolar es esencialmente determinada por factores extrínsecos. Esto significa que al aumentar la motivación hacia la lectura se incrementará la ejecución de conductas lectoras (escolar y extraescolar). No obstante, hubo algunas diferencias en cuanto a las variables que explicaban cada conducta lectora por escuela, así que en el momento de diseñar intervenciones encaminadas a aumentar la motivación lectora, para que exista un mayor impacto, deben considerarse estas diferencias explicativas por tipo de escuela.

Finalmente, el modelo se ajustó satisfactoriamente a los dos tipos de conducta lectora manejadas en este estudio en dos poblaciones de nivel medio superior distintas. Esto indica la relevancia del modelo propuesto como estrategia teórico-conceptual para estudios futuros de actividades lectoras, pues demostró que es robusto como estructura general, pero también es preciso para determinar diferencias explicativas en poblaciones con características sociodemográficas diferentes.

⁶ La expresión “efecto Mateo” se toma del pasaje bíblico que describe el fenómeno del rico se hace cada vez más rico y el pobre cada vez más pobre.

Dentro de las limitaciones de este estudio están dos: los aspectos psicométricos y la relación entre conducta lectora, el aprendizaje escolar y la adquisición de conocimientos. Para el primer aspecto, se sugiere que en futuras investigaciones donde se utilicen estos instrumentos (ETCP, CML y ECLA), las estrategias que deben considerarse para aumentar los niveles de confiabilidad en las subescalas donde resultó inaceptable, sean la construcción de nuevos reactivos o revisar los ya existentes para mejorar su redacción y adaptación, de tal forma que cumplan su papel de indicadores adecuados de las dimensiones evaluadas. Conforme al segundo, la conducta lectora conceptualizada desde el punto de vista de este estudio no aportó evidencia de la adquisición de conocimientos o de las habilidades de comprensión de textos, No obstante, serán futuras investigaciones las que determinen el funcionamiento del modelo propuesto para la comprensión de textos o las habilidades lectoras como variables dependientes que ocupen el lugar de la conducta lectora, o de la observación directa de la conducta en lugar del registro como autorreporte, como ocurrió en este estudio. De esta forma se complementarán ambas aproximaciones.

También será el objeto de futuras investigaciones encontrar otros factores determinantes de la motivación lectora, además del capital cultural, y de esclarecer otros factores motivacionales relacionados a la lectura.

En resolución, considerando que la lectura es la base del éxito académico (Gibson y Levin, 1975) y las implicaciones de este estudio en el campo de la educación y la lectura, es recomendable estimar el capital cultural y la motivación lectora como temáticas relevantes de estudio por dos razones: 1) por su relación con la conducta lectora, como queda sustentado en esta investigación, y 2) porque incrementar los índices de conductas lectoras debe ser una meta en la formación educativa de cualquier estudiante *per se*. Al realizar estudios fundamentados en las teorías utilizadas en este estudio, se identificarán factores que pueden ser empleados en el fomento, la comunicación u otras intervenciones que tengan la intención de incrementar o generar comportamientos lectores mediante el efecto directo de los motivos lectores y el capital cultural. De esta manera, se contribuirá a incrementar el aprovechamiento escolar y, por lo tanto, a prolongar la permanencia de los estudiantes mexicanos en el sistema educativo.

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of the planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.). *Action control: From cognition to behavior*. (pp.11-39). New York: Springer-Verlag.
- Ajzen, I. (1988) *Attitudes, Personality and Behavior*, The Dorser Press, Chicago, Illinois.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of planed behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2001) The nature and operation of attitudes, *Annual review of psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understand attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research, *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I. & Madden, T. (1986) Prediction of goal-directed behavior: attitudes, intentions and perceived behavioral control. *Journal of experimental social psychology*, 22, 453-474.
- Albarracín, D., Zanna, M. P., Jonson T. B. y Kumkale, G. T. (2005) Attitudes: introduction and scope. En Albarracín, D., Jonson B.T., Zanna M. P., (eds.). *The Handbook of Attitudes*., Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Albarracín, D., Johnson, B., Fishbein, M. & Muellerleile, P. (2001). Theories of Reasoned Action and Planned Behavior as Models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 127 (1), 142-161.
- Allport, F. H. (1920), The influence of the group upon association and thought. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 159-182.
- Allport, F. (1924). *Social psychology*, Boston, Houghton Mifflin.
- Allport, G., W. (1935). Attitudes. En C. M. Murchison (comp.), *Handbook of Social Psychology*, Reading, Mass., Addison-Wesley.
- Allport, G. (1985). The historical background of social psychology. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.) *The Handbook of social psychology. I: Theory and methods*, Random House.
- Anderman, L. H., & Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. En Judith L. Irvin (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner*, 41-48, Columbus, OH: National Middle School Association.
- Argudín, Y. & Luna, M. (1994). *Aprender a pensar leyendo bien*. México, Plaza y Valdez.
- Austin, (2000). *Fundamentos sociales y culturales de la educación*. Chile, Universidad Arturo Prat.
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona-París, Ediciones de Promoción Cultural-UNESCO.
- Balaguer y Pastor (2001). Un estudio acerca de la relación entre autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia. Universidad Miguel Hernández, Valencia. Recuperado de <http://psicologia online.com/ciopa2001/actividades/56/>.
- Bazán, A., Sánchez, B., Corral, V., y Castañeda S. (2006). Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 1, 89-97.
- Baker & Wigfield (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy theory.: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and company.
- Bagozzi, R. P. (1992). The self-regulation of attitudes, intentions, and behavior. *Social Psychology Quarterly*, 55, 178–204.
- Barr, R., Kamil, M. L., Monsenthtal, P. y Pearson, P. D. (1991). *The Handbook of Reading Research*, Logman, New York.
- Bartau, I. (1997). El enraizamiento del conocimiento cotidiano de los padres acerca del desarrollo y contexto sociocultural y familiar próximo. *Bordón*, 49, 289-315.
- Bazán, A., Sánchez, B., Corral, V., & Castañeda, S. (2006). Utilidad de los Modelos Estructurales en el Estudio de la Lectura y la Escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 40, 1, 89-97.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Bernabeu, J. R. (2003). La lectura: ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*, 14, 151-160.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En DiMaggio P. (1982). Cultural capital and School Success; The impact of Status Culture participations on the grades of U.S. High school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Routledge, London.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2, 5, 11-23.
- Bourdieu, P. (1988). La distinción y bases sociales del gusto. Madrid, Taurus.
- Bliss, L.B. & Vinay, D.M.A. (2004). First Steps in the Development of the Inventario de Comportamiento de Estudio: The Spanish Version of the Study Behavior Inventory. *Journal of Latinos and Education*, 3, 1, 25-37.
- Breukelen, van, W., Vanderblis R. & Steensma, H. (2004) Voluntary employee turnover: combining variables from the 'traditional' turnover literature with the theory of planned behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 893-914.
- Bukodi, E. (2007). Social stratification and cultural consumption in Hungary: Book readership. *Poetics*, 35, 112-131.
- Byrne, B. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/Windows*. California: Sage publications.
- Camarena, C.R., Chávez, G.A.M., & Gómez, V.J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, 13, 34-63.
- Carpi, A. & Breva, A. (1997). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran a la teoría de la acción planeada. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 4 ,7, 22-33. Recuperada el 15 de enero del 2006. en la página de internet <http://www.comportamental.com/resumenes/varios/24.htm>.
- Carrasco, G. (2004). *La influencia del capital social, capital cultural y capital económico en el desempeño escolar: un análisis sobre los resultados de la Evaluación Nacional 2004*. Lima, Desco.
- CERLALC (2005). Una región de lectores. Un análisis comparado de planes de nacionales de lectura en Iberoamérica. Colombia. OEA.
- CERLALC (2005a). *Comportamiento lector*. Recuperado el 25 de mayo de 2006 de la página de internet http://www.cerlalc.org/ilimita/secciones/servicio_info/servicio_info.htm.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 16, 445-500.

- Chatzisarantis, N. & Biddle, S. (1998). Functional significance of psychological variables that are included in the Theory of Planned Behaviour: A Self-Determination Theory approach to the study of attitudes, subjective norms, perceptions of control and intentions. *European Journal of Social Psychology*, 28, 303-322.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S, Smith, B. & Sage, L. D. (2006). The influences of Intrinsic motivation on execution of social behaviour within the theory of planned behaviour, *European Journal of Social Psychology*, 36, 229-237.
- Chapman, J.W. & Tunmer, W.E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 1, 5-24.
- Charmeux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona, SEAC.
- Chavez, P. (1994). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, Alhambra.
- Coleman, J. (1966). *Equality and achievement in education*, Westview Press.
- COLMEX (1999). *La historia de la lectura en México*. México, Colegio de México.
- Conlon, Zimmer-Gembeck, Creed & Tucker (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *Journal of Research in Reading*, 29, 1, 11–32.
- CONACULTA (2004). *Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Corner, M., & Armitage, C. J. (1998). Extending the theory of planned behavior: A review and avenues for further research. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1429-1464.
- Cooke, R., & Sheeran, P. (2004). Moderation of cognition –intention and cognition– behaviour relations: A meta-analysis of properties of variables from the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 43, 159 –186.
- Crano, W. y Prisllin, R. (2006). Attitudes y persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345-344.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (2007). Los efectos de la lectura en la mente. *Estudios públicos*, 108, 207-228.
- Darlington, R. B. (1990). *Regression and linear models*. New York, McGraw Hill.
- de Charms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.). *Nebaska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation*, 38, 237-238. Lincoln, University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- De Graaf, N., De Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, 92- 111.
- DeKay, S. (1996). *Classroom Research into the Teaching of Literature*. Fordham University.
- DeVellis, R. (1991). *Scale Development. Theory and Applications*. New Bury Park, California, Sage.

- Díaz, J. M., & Gámez, E. (2003). Hábitos Lectores y Motivación entre estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6 (13). Recuperado el 15 de mayo de 2007 de la página de internet <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>.
- Díaz-Loving, R., Rivera, S. & Andrade, P. (1994) La Teoría de la Acción Razonada y Petición de Uso de Condón. *La Psicología Social en México*, 5, 608-615.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and School Success: The impact of Status Culture participations on the grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47, 189-201.
- Dumais, S. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34, 83-107.
- Eagly A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, Values and goals, *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elley, A. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of based programs. *Language Learning*, 41, 375-411.
- Entwisle, D.R. (1976). Young Children's Expetations for Reading. En Guthrie, J.T. (comp), *Aspects of Reading Adquisition*, (pp. 147-170), Maryland, The John Hophings University Press.
- Evans, G. (1991). The problem of analyzing multiplicative composites. *American Psychologist*, 46, 6-15.
- Fernández, L. (2006). Análisis e interpretación de la relación que existe entre los estilos de aprendizaje, la motivación de logro y la satisfacción en alumnos de formación inicial del profesorado en nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Virtual Educa*. Recuperado el 28 de agosto de 2007 de <http://www.virtualeduca.com>
- Fernández, T. (2002). Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de la educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 501-536.
- Filback, R., & Krashen, S. (2002). The impact of Reading the bible and studying the bible on biblical knowledge. *Knowledge Quest*, 31, 2, 50-51.
- Fishbein, M. (1967). Attitude and Prediction of Behavior. En *Readings in Attitud Theory and Measurement*, University of Illinois, John Wiley & Sons, Inc., New York, London, Sydney.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, M.A.: Addison-Wesley.
- Garay, S. (2001). Los actores desconocidos. México, ANUIES.
- García Garduño, J. M. y Organista, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 ,2. Recuperado el 30 de abril de 2008 de la página de internet: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>
- García, F. J., & Rosel, J. (1999). Características familiares y estimación de los resultados educativos de los alumnos por el profesor. *Psicothema*, 11 ,3, 587-600.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor; mecanismos de lectura y de formación de lectores*. Planeta, México.
- Garrido, F. (2005). *La necesidad de entender*. Norma, México.

- Ganzeboom, H. (1982). Explaining differential participation in high-cultural activities: a confrontation of information processing and status-seeking theories. En Raub, W. (Ed.), *Theoretical Models and Empirical Analyses*. ES, Utrecht, 86–205.
- Gibson, E. & Levin, H. (1975). *The Psychology of Reading*. Massachusetts, The MIT Press.
- Gibson, J. (1979). *An ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Godin, G., & Kok, G. (1996). La theory of the planned behavior: A review of its applications to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion*, 11, 87, 98.
- González, D., & Maytorena, M.A. (2002). Aprendizaje estratégico y desempeño Académico Universitario: Autorreporte y ejecución. *La Psicología Social en México*, 9, 225-230.
- Goodman, K.S. (1970): Behind the eye: what happens in reading. En *Reading: process and program*, K.S. Goodman & O.S. Miles (Eds.). Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Graumann, J. (1988), Introduction to a history of social psychology. En M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol y G. M. Stephenson (comps.), *Introduction to social psychology*, Oxford, Basil Blackwell.
- Greaney, V., & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: a cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25, 172–195.
- Guerra, M. (2000). “¿Qué significa estudiar bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 10, 243-372.
- Guthrie, J.T. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4, 8. Recuperado el 5 de diciembre de 2007 de la página de internet: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html.
- Guthrie, J. T., McGough, K. & Wigfield, A. (1994). *Measuring Reading Activity: An Inventory*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of a Reading*, 3, 199-205.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–420). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effect of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading, *Journal of Education Psychology*, 92, 2, 231-241.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. & Barbosa, P. (2006). Influencies of Stimulating Task on Reading Motivation and Comprehension., *The Journal of Education Research*, 99, 4, 232-245.
- Hagger, Chatzisarantis & Biddle (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the Theory of Planned Behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 299-316.
- Hale, J., L., Householder, B., J., & Greene, K., L. (2001). The Theory of Reasoned Action, En J. P. Dillard & M. Pfau (Comp.). *The Persuasion Handbook Developments in Theory and Practice*. Sage Publications, London, United Kingdom.
- Hausenblas, H., Carron, A. & Mack, D. (1997). Aplicación de the Theories of Reasoned Action and Planned Behavior to Exercise Behavior: A meta-análisis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 1, 36-51.

- Hernández, J., Márquez, A., y Palomar, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el AXANI-I. Zona metropolitana de la ciudad de México 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 29, 547-581.
- Hogan, T. (2006). *Pruebas psicológicas: una introducción práctica*. Manual Moderno, México.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescents fiction reading habits and reading choice. *Literacy*, November, 113-120.
- Hunt, J. M. V. (1965). Intrinsic motivation and its role in psychological development. En D. Levine (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation*, 13, 189-282, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- INEGI (2004). Anuario de estadísticas por entidad federativa. Recuperado el 25 de mayo de 2006 de la página de internet http://www.inegi.org/estadísticas/secciones/servicio_info/servicio_info.htm.
- INEGI (2010). Porcentaje de la población alfabeta, 1895-2010.. Recuperado el 15 de mayo de 2011 la página de internet <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cgpv2000/100historia/epobla06.asp?s=est&c=991>
- Jacobs, J., Lanza, S., Osgood, D., Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Jiménez. M. (2008). *El papel de las madres en la motivación que presentan sus hijos hacia el aprendizaje escolar*. Tesis de Doctorado no publicada: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Katsillis, J., & Rubinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55, 2, 270-279.
- Kerlinger, F.(1986). *Foundations of behavioral research*. New York, Rinehart and Winston.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*, México, McGraw Hill.
- Kingston, J. W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 4 ,88-99.
- Koolstra, C., van der Voort, T., y van der Kamp, L. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128-152.
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361-398.
- Kovach, A. & De Lancey, C. (2005). On the emotions and the explanation of behavior, *Noús*, 39, 1, 106-122.
- Krashen, S.D. (2004). *The power of reading: insights from the research*. Wesport, CT., Heinemann/Libraries Unlimited.
- Kraaykamp, G., Dijkstra, K., (1999). Preferences in leisure time book reading: a study on the social differentiation in book reading for the Netherlands. *Poetics* 26, 203-234.
- Kruskall, J., & Wish, M. (1978). *Multidimensional Scaling*. USA: SAGE Publications.
- Laberge, D., & Samuels, S.J. (1974): Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- La Piere, R. T. (1934). *Attitudes vs. action*. *Social Forces*, 13, 230-237.
- Lau, K. & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Honk Kong. *Journal of Research in Reading*, 26, 2, 177-190.

- Leone, L., Peruni, M. & Ercolani, P. A., (1999). A comparison of three models of attitude-Behavior relationships in the studying behavior domain. *European Journal of Social Psychology*, 29, 161-189.
- Lewis, R., & Teale, W. H. (1982). Primary School Students' Attitudes toward Reading. *Journal of Research in Reading*, 5, 2, 113-122.
- Lin, J., Chuan, H. & Kee, K. (2006). Understanding Competing Application Usage With the Theory of Planned Behavior. Recuperado el 27 de noviembre de 2008 de la página de internet www.interscience.wiley.com.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 2, 119-137.
- McDougall, W. (1908). *Introduction of social psychology*, Londres, Methuen.
- McGuire, W. (1985) Attitudes and Attitudes Chance, en Lindzey G. & Alonso E. (Eds.). *The Handbook of social psychology*, 2, Nueva York, Randon House.
- McLoyd, V.C., Ceballo, R. & Mangelsdorf, S. (1993). The effects of poverty on children's socioemocional development. En J. Noshpitz, (eds.), *Handbook of child and adolescent psychiatry*, New York: Basic Books
- Miesen, H. W. J. M. (2003). Predicting and explaining literary reading: an application of the theory of planned behavior, *Poetics*, 189-212.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: un estudio etnográfico. *Contextos Educativos*, 4, 177-196.
- Moreno, Cervelló & González-Cutre (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22, 2, 310-317.
- Montaño, E. (2006). El hábito de la lectura se inculca no se impone, asegura Eduardo Robles. Recuperado el 6 de mayo de 2007 de la página de internet <http://www.jornada.unam.mx/2006/11/12/index.php?section=cultura&article=a06n1cul>.
- Mújica, A. & Saldivar, A. (2005). *Mediadores Cognitivos de la Teoría de la Conducta Planeada en la Explicación del Comportamiento Lector*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Mexicano de Psicología. Acapulco, México.
- Mújica, A., Guido, P., & Mercado, J.S. (2011). Actitudes y conducta lectora: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit*, 17, 2, 171-178.
- Muzzeti, L.R. (2004) Escritos de educação. Resenha de: Nogueira, M.A.; CATANI, A. *Educação & Socioedade*, 21, 73, 257-261.
- Mullen, P. H., Hersey, J. C., y Iverson, D. C. (1987). Health behavior models compared. *Social Cience and Medicine*, 24, 973-983.
- Nogueira, C.M., & Nogueira, M.A. (2002). A sociología da aducacão de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Socioedade*, 23, 78, 15-36.
- ODCE (2000). La medida de los conocimientos y las destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000. Consultado el 20 de enero de 2010. Disponible en la página web: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/PISA_2000_version_espanol.pdf
- OCDE (2006). Education at a Glance: OECD Indicators - 2006 Edition: The returns to education: links between education, economic growth and social outcomes. *Education and Skills*. 12, 267-287.
- OCDE (2006a). PISA: 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Consultado el 20 de enero de 2010. Disponible en la página web: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Marco_de_Evaluacion_PISA_2006_en_Espanol.pdf

- OCDE (2009). México-PISA 2009. Consultado el 20 de enero de 2010. Disponible en la página web:http://www.oecd.org/document/8/0,3746,en_2649_35845621_39935496_1_1_1_1,00.html
- Palacios, M., Caniza, E., y Pérez, Y. (1997). *Leer para aprender*. México, Pearsons.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1986). Children reading strategies, metacognición, y motivation. *Development Review*, 6, 25-56.
- Peredo, M. A. (2007). Los jóvenes y sus lecturas. Una temática común entre los libros y revistas que eligen. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 635-655.
- Perelló, M., & Villagrán, G. (2000). Predictores del Uso de Condón en Hombres. *La Psicología Social en México*, 8, 741-747.
- Perry, R.E., Gillespie, D. F., & Lotz, R.E., (1974). Attitudinal variables as estimates of behavior: A theoretical examination of the attitude-action controversy, *European, Journal of Social Psychology*, 6, 2, 227-243.
- Petty, R. E. & Cacciopo, J. T. (1996) *Attitudes and Persuación: Classic and Contemporary Approaches*, Boulder (Colorado), Westview.
- Pindago, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. *Comunicar*, 15, 245-231.
- Pinto-Guedes, D., Correa, C., & Ribeiro, J. (2005). Reproducibility, validity of the Internacional Physical Activity Questionnaire in adolescents. *Sporte*, 11, 2, 147-154.
- Phelps, E. A. (2006) Emotion and cognition: Insights from Studies of the Human Amygdala. *Annual Review of Psychology*, 57, 27-53.
- Poss, J. E. (2001). Developing a new model for cross-cultural research: synthesizing the Health Belief Model and the Theory of Reasoned Action. *Advance in Nurseries Science*, 23, 4, 1-15.
- Ravich, D., & Finn, C. (1987). *What do our 17-year-old know?* New York: Harper and Row.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seuidenberg, D. (2001). How psychological science informs the teaching of reading, *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.
- Reforma (2003). Libros y revistas: la difícil vigencia del libro. Recuperado el 11 de junio de 2007 de la página de Internet <http://busquedas.gruporeforma.com/reforma/Pages/Buscaimpresia.aspx>.
- Reforma (2004). Aumentan lectores de libros y revistas!. Recuperado el 11 de junio de 2007 de la página de Internet <http://busquedas.gruporeforma.com/reforma/Pages/Buscaimpresia.aspx>.
- Reforma (2004a). *Prefieren leer en papel*. Recuperado el 11 de junio de 2007 de la página de internet <http://busquedas.gruporeforma.com/reforma/Pages/Buscaimpresia.aspx>.
- Robledo, H. (s.f.). *Alcances y limitaciones de las encuestas cuantitativas*. Ponencia presentada en el II encuentro Metodología para la medición del comportamiento lector. Recuperado el día 14 de noviembre de 2009 en http://www.cerlalc.org/secciones/publicaciones/boletin_sri_26/Ponencia_BHR.pdf
- Rodríguez, A. (2002). Lectura y Democracia, Discurso citado en la 68th IFLA Council and General Conference. Recuperado el 16 de junio de 2005 de la página de internet. <http://dois.mimas.ac.uk/DoIS/data/Papers/juljuljin5148.html>
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective y behavioral components of attitudes. En Hovland, C. I., & Rosenberg, M. J. (Eds.), *Attitude organization and chance*, New Have: Yale University Press.
- Ross, E. A. (1908). *Social Psychology*, Nueva York, Macmillan.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs*, 80, 1, 1-28.
- Rumelhart, D.E. (1977). Toward an Interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Couchman, C. E. (1999). Comparing immediate return and basic psychological needs: A Self-Determination Theory perspective. *Psychological inquiry*, 10, 3, 235-239.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: AC.
- Sainsbury, M. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27, 4, 373-383.
- Schunk, D.H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 2, 159-172.
- Schutt, K. R. (2004). Investigating the social World: The process and practice of research. Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.
- SEP (2001-2006). *Programa Nacional de Lectura*. Recuperado el 16 de octubre de 2007 de la página de internet <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>.
- Sheeran, P., & Taylor, S. (1999) Predicting intentions to use condoms: A meta-analysis and comparison of the theories of reasoned action and planned behavior. *Journal of Applied Psychology*, 29, 1624-1675.
- Sheeran, P. (2002). Intention-behaviour relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology*, 12, 1-36.
- Sheeran, P. & Orbell, S. (2000). Self-chemas and the theory of planned behaviour, *European Journal of Social Psychology*, 30, 533-550.
- Shooten van, E. (1994). The stimulation of reading behavior and reading attitude. *Spiegel* 3, 61-75.
- Shooten van, E. & Glopper K. (2002) The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior, *Poetics*, 169-194.
- Shooten van, E. & Glopper K. (2004). Development of attitude toward reading adolescent, *Poetics*, 343-383.
- Simonson, M., & Maushak, N. (1996). Instructional technology and attitude change. En: Jonassen, D.H. (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. Simon & Schuster Macmillan, New York, 984-1016.
- Singer, H. & Rudell, R. B. (1985). *Theoretical Models and Process of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Sloan, A. (2006). *Research Methods: Planning, Conducting and Presenting Research*. Thomsons Wadsworth, Belmont CA.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, Graó.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of difference in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

- Stanovich, K., & Cunningham, A. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology, 85*, 211-229.
- Stokman, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics, 27*, 245-261.
- Suaiden, E. (2002). El impacto social de las bibliotecas públicas. *Anales de documentación, 5*, 333-344. Recuperado el 16 de junio de 2005 en la página de internet <http://dois.mimas.ac.uk/DoIS/data/Papers/mensu1256.html>.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*. Chicago, University of Chicago Press.
- Thurstone, L. (1928) Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology, 33*, 529-554.
- Torche, F. (2007). Social status and cultural consumption: The case of reading in Chile. *Poetics, 35*, 70-92.
- UNESCO (2000). *Informe la educación en el mundo*. Madrid. Santillana.
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*, 4, 367-382.
- Vega, L. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. *Biblioteca Universal, 1,3*, Nueva Época. México.
- Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation, *Psychological Inquiry, 11*, 312-318.
- Walker, B.J. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*, 2, 35-54.
- Watkins, M. W., & Young Coffey, D. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Education Psychology, 96*, 1, 110-118.
- West, R.F., Stanovich, K.E., & Mitchell, H.R. (1993). Reading in the Real World and Its Correlates. *Reading Research Quarterly, 28*, 1, 34-50.
- West, R., & Stanovich, K. (1991). The incidental acquisition of information from Reading. *Psychological Science, 2*, 325-330.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Reading Research Rep. No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center, University of Georgia and University of Maryland.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relation of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Education Psychology, 89*, 3, 420-432.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., Tonks, S., & Perencevich, K.C. (2006). Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Education Research, 97*, 6, 299-310.
- White, R. H. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychology Review, 66*, 297-333.
- Zaid, G. (2006). La lectura como fracaso del sistema educativo. *Letras Libres*, Noviembre, 40-55.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. En D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski. (Eds.). *The social psychology of knowledge*. 315-334. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zint, M. (2002). Comparing Three Attitude-Behavior Theories for Predicting Science Teachers' Intentions. *Journal of Research in Science Teaching, 39*, 9, 819-84.



APÉNDICE 1

JÓVENES Y LECTURA

En la **UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO** estamos realizando investigaciones con la finalidad de conocer las opiniones sobre diferentes actividades que realizan los(as) jóvenes como tú, y de este modo contar con información que permita diseñar programas de intervención que mejoren la calidad de vida. **Nota:** Tu opinión es muy importante. Esta encuesta **no** es un examen, ni tiene influencia en tus calificaciones, por lo que no hay respuestas buenas ni malas. Te pedimos que contestes lo que se te pide con la mayor precisión y sinceridad posibles. La información será manejada de manera totalmente confidencial y sólo con fines de investigación. (Tiempo aproximado: 20 a 30 minutos).

SECCIÓN I.

INSTRUCCIONES. Para contestar esta sección, se presentan varias columnas de números, cada número tiene un valor que va de:

5= Totalmente cierto	4= Cierto	3= Ni cierto, ni falso	2= Falso	1= Totalmente falso
----------------------	-----------	------------------------	----------	---------------------

Lee con cuidado cada una de las frases siguientes y marca con una “X” la opción que en general mejor describa tu situación personal.

1. Leo acerca de mis pasatiempos (hobbies).	5	4	3	2	1
2. Me gusta leer historias de aventuras que me atrapan con sus relatos.	5	4	3	2	1
3. Leer mejora mis calificaciones.	5	4	3	2	1
4. Me es difícil hacerme de tiempo para leer.	5	4	3	2	1
5. Evito leer libros, aunque tengan pocas páginas.	5	4	3	2	1
6. Si quisiera leer, dispongo fácilmente de material para hacerlo.	5	4	3	2	1
7. Una de las ventajas de leer es que me olvido de la rutina diaria.	5	4	3	2	1
8. Una buena idea es cargar siempre con un libro o revista para leer en el transporte o cuando esperas a alguien.	5	4	3	2	1
9. Siento que mis compañeros(as) son mejores para la lectura que yo.	5	4	3	2	1
10. Busco hacerme de tiempo para poder leer.	5	4	3	2	1
11. He mejorado en mi forma de expresarme porque leo en mis ratos libres.	5	4	3	2	1
12. Busco leer las obras de mis autores(as) favoritos(as).	5	4	3	2	1
13. Si un(a) maestro(a) discute sobre algún tema interesante, busco lecturas adicionales para leer acerca de ello.	5	4	3	2	1
14. Cuando las tareas de la escuela implican leer, me cuesta trabajo hacerlas.	5	4	3	2	1
15. Me gusta leer historias con personajes que me atraen.	5	4	3	2	1
16. Cuando estoy estudiando, señalo los conceptos más importantes de lo que leo (subrayo, marco, encierro párrafos, etc.).	5	4	3	2	1
17. Me cuesta mucho trabajo entender lo que leo.	5	4	3	2	1
18. Me gusta terminar mis lecturas antes que los demás.	5	4	3	2	1
19. Si no entiendo el libro que estoy leyendo, lo dejo.	5	4	3	2	1
20. Cuando mis tareas de lectura son difíciles, necesito que me ayuden.	5	4	3	2	1
21. En mis tiempos libres leo.	5	4	3	2	1
22. Mis amigos(as) y yo competimos para ver quién obtiene mejores reportes de lectura.	5	4	3	2	1
23. Leo para aprender sobre asuntos que me interesan.	5	4	3	2	1
24. Me gustaría dedicar más tiempo para leer, pero no he encontrado temas que me agraden.	5	4	3	2	1
25. Si hubiera un concurso sobre lectura, trataría de quedar en los primeros lugares.	5	4	3	2	1
26. Es agradable que mis padres me halaguen porque leo.	5	4	3	2	1

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

27. Los estudiantes que van mal leen poco.	5	4	3	2	1
28. Está de más felicitar a quien se desempeña bien en la lectura.	5	4	3	2	1
29. Leo claramente cuando lo hago en voz alta.	5	4	3	2	1
30. Prefiero leer que ver la televisión.	5	4	3	2	1
31. Me gusta leer textos que me hacen preguntarme cosas.	5	4	3	2	1
32. Cuando leo algo muy interesante pierdo la noción del tiempo.	5	4	3	2	1
33. Las mejores novelas que he leído, han sido en mis ratos libres.	5	4	3	2	1
34. Hago resúmenes de las lecturas que me dejan de tarea.	5	4	3	2	1
35. Pienso que los estudiantes deberían valorar la lectura.	5	4	3	2	1
36. Leo historias de fantasías y a veces pienso que son reales.	5	4	3	2	1
37. En mis tiempos libres me gusta leer para no aburrirme.	5	4	3	2	1
38. Leo sin esperar premios a cambio.	5	4	3	2	1
39. Me considero un(a) buen(a) lector(a).	5	4	3	2	1
40. Me gustaría que algunos personajes de las historias que leo fueran reales.	5	4	3	2	1
41. Me agradecería leer más de lo habitual, pero no tengo un lugar adecuado para hacerlo.	5	4	3	2	1
42. Cuando hago mi tarea, escribo notas o ejercicios para entender a fondo cada tema que estoy leyendo.	5	4	3	2	1
43. Me gusta leer más que los demás.	5	4	3	2	1
44. Prefiero las clases donde no se tiene que leer.	5	4	3	2	1
45. Uno de mis pasatiempos es leer.	5	4	3	2	1
46. Cuando tengo dinero compro materiales de lectura.	5	4	3	2	1
47. Estoy decidido(a) a leer más y mejor que mis compañeros(as) de clase.	5	4	3	2	1
48. He mejorado en mi ortografía porque leo.	5	4	3	2	1
49. Me gusta leer sobre mis artistas o grupos musicales favoritos.	5	4	3	2	1
50. Las calificaciones son un reflejo de qué tan bueno/a eres leyendo.	5	4	3	2	1
51. Me gusta que los(as) maestros(as) me digan que soy bueno para leer.	5	4	3	2	1
52. Leer temas complejos es emocionante.	5	4	3	2	1
53. Sirve de poco premiar o felicitar a las personas que les gusta leer.	5	4	3	2	1
54. Es importante para mí obtener comentarios positivos en las tareas donde se tiene que leer.	5	4	3	2	1
55. Cuando no tengo nada que hacer, me gusta leer.	5	4	3	2	1
56. Me siento bien cuando se me reconoce mis esfuerzos por leer más y mejor.	5	4	3	2	1
57. Me gusta que cuando mis padres me ven leyendo me feliciten.	5	4	3	2	1
58. Leo antes los temas que se van a ver en clase.	5	4	3	2	1
59. Terminar de leer libros muy gruesos es un reto.	5	4	3	2	1
60. Únicamente leo sobre temas que me interesan.	5	4	3	2	1
61. Me gusta hablar con mis hermanos(as) sobre lo que leo.	5	4	3	2	1
62. Para obtener buenas calificaciones es necesario leer mucho.	5	4	3	2	1
63. Me gusta más hacer las tareas donde tengo que leer en compañía de mis amigos(as).	5	4	3	2	1
64. Si quisiera sacar un libro de alguna biblioteca, podría hacerlo sin dificultad.	5	4	3	2	1
65. Me siento satisfecho cuando termino de leer textos difíciles.	5	4	3	2	1
66. Trato de terminar en tiempo y forma mis tareas donde tengo que leer.	5	4	3	2	1
67. Necesito que me obliguen a leer para que lo haga.	5	4	3	2	1
68. He recomendado a mis amigos(as) libros que he leído en vacaciones.	5	4	3	2	1

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

69. A mis amigos(as) y a mí nos gusta platicar de lo que leemos.	5	4	3	2	1
70. Cuando leo por tareas escolares, trato de identificar la información principal del texto.	5	4	3	2	1
71. Trato de hacer mis tareas de lectura como el(la) maestro(a) me las pide.	5	4	3	2	1
72. Leo sólo porque me siento obligado(a) por mis padres o maestros(as).	5	4	3	2	1
73. Me disgusta leer junto de otras personas.	5	4	3	2	1
74. Es agradable asistir a la biblioteca o librería con alguien de mi familia o con mis amigos(as).	5	4	3	2	1
75. Me gusta leer para imaginar otros mundos.	5	4	3	2	1
76. Si leo constantemente obtendré buenas calificaciones.	5	4	3	2	1
77. Me gusta leer para poder contar historias, cuentos o anécdotas a los(as) demás.	5	4	3	2	1
78. Leer es un valioso hábito.	5	4	3	2	1
79. Para evitar aburrirme, leo.	5	4	3	2	1
80. Leo sólo porque tengo que hacerlo.	5	4	3	2	1
81. Es importante para mí leer cuidadosamente para entender las lecturas escolares.	5	4	3	2	1
82. Me gusta comentar con mis amigos(as) lo que estoy leyendo.	5	4	3	2	1
83. Cumplir con las tareas donde tengo que leer es importante para mí.	5	4	3	2	1
84. Los(as) estudiantes con mejores calificaciones también leen más.	5	4	3	2	1
85. Pongo mucha atención cuando hago mis tareas que implican leer.	5	4	3	2	1
86. Para hacer mejor mis tareas saco libros de la biblioteca.	5	4	3	2	1
87. Me agrada que mis amigos(as) piensen que soy buen lector(a).	5	4	3	2	1
88. Leo sobre diferentes temas para saber más que mis amigos(as).	5	4	3	2	1
89. Me gusta leer historias que contienen personajes con los que me identifiqué.	5	4	3	2	1
90. Si me dejan una tarea donde hay que leer, sé que me irá bien.	5	4	3	2	1
91. En clase, me gusta responder antes que los demás las preguntas sobre las tareas donde hay que leer.	5	4	3	2	1
92. Me molesta que otros(as) lean más o mejor que yo.	5	4	3	2	1
93. Me gusta leer historias a alguien de mi familia.	5	4	3	2	1
94. Me gusta cuando leo cosas que pocos de mis compañeros(as) podrían entender.	5	4	3	2	1
95. Para mí es importante ser un(a) buen(a) lector(a).	5	4	3	2	1
96. Cuando hago mis tareas escolares, leo detenidamente para poder entender mejor.	5	4	3	2	1
97. En la medida de lo posible evito leer.	5	4	3	2	1
98. Me gusta leer los libros que me dejan en la escuela.	5	4	3	2	1
99. Cuando leo, busco el significado de las palabras que no conozco.	5	4	3	2	1
100. La mayoría de los libros son difíciles de entender para mí.	5	4	3	2	1
101. Soy mejor para leer que la mayoría de mis compañeros(as) de clase.	5	4	3	2	1
102. Me gusta leer historias con las que me pierdo de la realidad.	5	4	3	2	1
103. Me esfuerzo lo menos posible en las tareas donde tengo que leer.	5	4	3	2	1
104. Me gustan leer libros complejos, que impliquen un reto.	5	4	3	2	1
105. Me cuesta trabajo concentrarme cuando estoy leyendo.	5	4	3	2	1
106. Cuando tengo tiempo libre, participo en actividades donde hay que leer.	5	4	3	2	1
107. Me gusta leer temas que pongan a prueba mi capacidad de entendimiento.	5	4	3	2	1
108. La lectura es una de mis actividades más importantes.	5	4	3	2	1
109. Para aprovechar el tiempo al transportarme (en el metro, micro, etc.), leo libros, revistas o periódicos.	5	4	3	2	1

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

110. Me gustan las historias que me hacen escapar a otros tiempos.	5	4	3	2	1
111. He ampliado mi vocabulario porque leo siempre que puedo.	5	4	3	2	1
112. Solo leería un libro completo si fuera obligatorio.	5	4	3	2	1
113. Me gustan las historias de misterio que me envuelven con la trama.	5	4	3	2	1
114. Me desagrada cuando tengo que leer lecturas complicadas.	5	4	3	2	1
115. Si tuviera tiempo libre, lo último que haría sería leer.	5	4	3	2	1
116. Leer es aburrido.	5	4	3	2	1
117. Me gusta obtener halagos porque leo mucho.	5	4	3	2	1
118. Cuando hago la tarea, subrayo las ideas más importantes de las lecturas que estoy leyendo.	5	4	3	2	1
119. Me gusta ayudar a mis amigos(as) en las tareas que implican leer.	5	4	3	2	1
120. Me gusta leer libros que me envuelven con su historia.	5	4	3	2	1
121. Cuando tengo tiempo libre acostumbro leer.	5	4	3	2	1
122. Es agradable leer en compañía de mis padres.	5	4	3	2	1
123. Me gusta hablar con mis papás de lo que leo.	5	4	3	2	1
124. Cuando leo un texto de la escuela, busco otras fuentes para complementarlo.	5	4	3	2	1
125. Sé que si me lo propongo puedo leer más que los(as) demás.	5	4	3	2	1
126. Soy incapaz de leer con regularidad.	5	4	3	2	1
127. Busco leer sobre mis pasatiempos.	5	4	3	2	1
128. Entiendo rápidamente lo que leo.	5	4	3	2	1
129. La lectura es un hábito valioso en el desarrollo de una persona.	5	4	3	2	1
130. Entrego a tiempo las tareas donde hay que leer.	5	4	3	2	1
131. En casa tengo material para leer (libros, revistas, enciclopedias, diccionarios, internet).	5	4	3	2	1
132. Para enterarme sobre mis artistas o grupos favoritos, busco leer sobre ellos.	5	4	3	2	1
133. Cuando termino una lectura, me cuesta trabajo recordar de qué se trató.	5	4	3	2	1
134. Leer regularmente es un valioso recurso para cualquier persona.	5	4	3	2	1
135. Cumpro con las tareas donde hay que leer.	5	4	3	2	1
136. Carezco de los recursos necesarios para leer con regularidad (tiempo, dinero, libros en casa).	5	4	3	2	1
137. Sólo leo los libros que me interesan.	5	4	3	2	1
138. Cuando leo, hay ideas que no entiendo.	5	4	3	2	1
139. Entrego todas las tareas donde tengo que leer.	5	4	3	2	1
140. Soy hábil para entender lo que leo.	5	4	3	2	1
141. Hago mis tareas de lectura aunque sean difíciles.	5	4	3	2	1
142. Carezco de las habilidades para leer con regularidad.	5	4	3	2	1

SECCIÓN II

1.- De los siguientes materiales, señala aproximadamente **cuántos tienes** de cada uno en casa. En el caso de internet sólo marca si tienes acceso al mismo (SI/NO).

Materiales	Cantidad	Materiales	Cantidad
1. Libros que no son para la escuela		7. Computadora	
2. Libros de la escuela		8. Libros en formato digital (para computadora).	
3. Periódicos.		9. Libros completos fotocopiados	

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

4. Enciclopedias, diccionarios y atlas.		10. Libros incompletos fotocopiados.	
5. Revistas de entretenimiento (espectáculos, moda, hobbies)		11. Acceso a Internet.	(SI) (NO)
6. Revistas científicas y culturales			

2. Si tienes acceso a los siguientes materiales **en tu casa**, por favor señala qué tan frecuentemente **los usas**.

Materiales	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	No tengo acceso a este material
1. Libros que no son para la escuela.	4	3	2	1	0
2. Libros de la escuela.	4	3	2	1	0
3. Periódicos.	4	3	2	1	0
4. Enciclopedias, diccionarios y atlas.	4	3	2	1	0
5. Revistas de entretenimiento (espectáculos, moda, hobbies, cuentos).	4	3	2	1	0
6. Revistas científicas y culturales.	4	3	2	1	0
7. Computadora.	4	3	2	1	0
8. Libros en formato digital (para PC).	4	3	2	1	0
9. Libros completos fotocopiados.	4	3	2	1	0
10. Libros incompletos fotocopiados.	4	3	2	1	0
11. Internet.	4	3	2	1	0

3. ¿Tu papá vive contigo en casa? **SI** (1) **NO** (2)

4. ¿Tu mamá vive contigo en casa? **SI** (1) **NO** (2)

Modelo de explicación psicosocial de la conducta lectora en estudiantes de nivel medio superior

5. Señala qué tan frecuentemente dirías que tu papá y/o tu mamá **hacen uso** de los siguientes materiales **en tu casa** (si alguno de ellos no vive contigo, deja sin contestar el área correspondiente).

4= Siempre 3= Casi siempre 2= Rara vez 1= Nunca 0= No tiene acceso

Materiales	PAPÁ					MAMÁ				
	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
1. Libros que no son para la escuela	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
2. Libros para la escuela	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
3. Periódicos	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
4. Enciclopedias, diccionarios y atlas.	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
5. Revistas de entretenimiento (espectáculos, moda, hobbies, cuentos).	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
6. Revistas científicas y culturales	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
7. Computadora	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
8. Libros en formato digital (para computadora).	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
9. Libros completos fotocopiados	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
10. Libros incompletos fotocopiados	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
11. Internet	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0

6. Por favor, indica con una "X" el nivel de estudios de tus padres:

	No tiene estudios	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Preparatoria incompleta	Preparatoria completa	Licenciatura incompleta	Licenciatura completa	Posgrado
PADRE										
MADRE										

7. En general, con qué frecuencia los miembros de tu familia (que viven contigo) **hacen uso** de los siguientes materiales de lectura.

Materiales	Siempre	Casi siempre	Rara vez	Nunca	No tengo acceso a este material
1. Libros que no son para la escuela.	4	3	2	1	0
2. Libros de la escuela.	4	3	2	1	0
3. Periódicos.	4	3	2	1	0
4. Enciclopedias, diccionarios y atlas.	4	3	2	1	0
5. Revistas de entretenimiento (espectáculos, moda, hobbies, cuentos).	4	3	2	1	0
6. Revistas científicas y culturales.	4	3	2	1	0
7. Computadora.	4	3	2	1	0
8. Libros en formato digital (para PC).	4	3	2	1	0
9. Libros completos fotocopiados.	4	3	2	1	0
10. Libros incompletos fotocopiados.	4	3	2	1	0
11. Internet.	4	3	2	1	0

8. ¿Tienes hermanos/as mayores? **SI** (1) **NO** (2)

9. Por favor, indica con una X su nivel de estudios:

	No tiene estudios	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Preparatoria incompleta	Preparatoria completa	Licenciatura incompleta	Licenciatura completa	Posgrado
Hermano 1										
Hermano 2										
Hermano 3										

SECCIÓN III

DATOS GENERALES: Tu matrícula es: _____

1. Sexo. () Masculino () Femenino 2. Edad: _____ 3. Promedio general en el periodo anterior: _____
4. ¿Trabajas actualmente? SI () NO () (Si contestaste NO pasa a la pregunta 6.)
5. Tu jornada es: () Medio tiempo () Tiempo completo () Fines de semana
6. ¿Cuántas personas viven en tu casa incluyéndote? _____ 7. Ingreso mensual aproximado _____
8. ¿A qué se dedica tu mamá?: _____
9. ¿A qué se dedica tu papá?: _____
10. ¿En el último año, cuántos libros leíste (que no tienen que ver con la escuela)? _____
11. ¿Cuánto tiempo dedicas a leer (semanalmente) materiales que no tienen que ver con la escuela? _____
12. ¿Cuántos días a la semana dedicas a leer en tus ratos libres? _____
13. ¿En el último año, cuántos libros has comprado para leer en tus ratos libres? _____
14. ¿En el último año, cuántos libros para la escuela has comprado? _____
15. ¿De qué trata la lectura que leíste más recientemente en tus ratos libres?

16. ¿De qué trata la lectura que leíste más recientemente por motivos escolares?

¡¡¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!



APÉNDICE 2

CUESTIONARIO DE MOTIVOS LECTORES PARA ADOLESCENTES

El presente documento tiene la finalidad de evaluar la validez de contenido de una serie de escalas relacionadas con los motivos por los cuales un estudiante de nivel medio superior se desempeña en actividades relacionadas a la lectura. Su opinión es de gran valor y por ello se solicita su colaboración. Sus respuestas serán empleadas con fines de investigación.

Instrucciones: de acuerdo con las definiciones que se presentan en los recuadros, lea cuidadosamente cada uno de los reactivos e indique por favor qué tanto pertenece cada reactivo al constructo implícito en la definición. Si la redacción de los reactivos necesita ajustes o algún indicador del constructo no ha sido considerado en los reactivos, por favor indíquelo en las líneas subyacentes.

Eficacia lectora: creencias de un estudiante de preparatoria de que puede desempeñarse exitosamente en actividades lectoras.

REACTIVOS	No corresponde en lo absoluto				Corresponde totalmente
1. Leo muy bien cuando lo hago en voz alta.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2. Ignoro por qué en ocasiones obtengo bajas calificaciones en lectura.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3. Soy un buen/a lector/a.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4. Siento que mis demás compañeros son mejores para la lectura que yo.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5. Para que yo comprenda lo que leo, debo tener maestros que me agraden.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6. Sé que me irá bien en un trabajo de lectura, antes de que me lo califiquen.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7. Soy mejor para trabajos de lectura que la mayoría de mis compañeros de clase.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8. Sé que si me lo propongo puedo leer más que los demás.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

OBSERVACIONES _____

