

ACTA COLOMBIANA DE PSICOLOGÍA 15 (1): 21-31, 2012

FACTORES MOTIVACIONALES Y DE CAPITAL CULTURAL QUE INCIDEN EN EL COMPORTAMIENTO LECTOR EN ESTUDIANTES MEXICANOS DE NIVEL MEDIO SUPERIOR DE DIFERENTE ESTRATO SOCIAL

ALEJANDRO MÚJICA SARMIENTO*, PRISCILA GUIDO GARCÍA* Y RODOLFO ENRIQUE GUTIÉRREZ MARTÍNEZ*
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Recibido, septiembre 7/2010

Concepto de evaluación, mayo 6/2011

Aceptado, marzo 14/2012

Resumen

El objetivo fue determinar en qué grado variables motivacionales y de capital cultural influyen en dos dimensiones del comportamiento lector (escolar y extraescolar) en estudiantes de dos estratos sociales diferentes (bajo y medio). La muestra estuvo compuesta por 315 estudiantes de dos escuelas de nivel medio superior de la Ciudad de México, con edades entre los 15 y 20 años. Los resultados de los análisis de modelamiento estructural indicaron que las variables motivacionales extrínsecas tuvieron mayor relación con el comportamiento lector escolar; mientras que una combinación de las variables motivacionales intrínsecas y extrínsecas presentó una mayor relación con el comportamiento lector extraescolar. El capital cultural también influyó, en menor grado, en las dos dimensiones del comportamiento lector, pero mostrando discrepancias en relación con el estrato social de la escuela. Estos resultados sugieren una disposición motivacional y de capital cultural distinta en los participantes de este estudio para explicar la conducta lectora, ya que con respecto al tipo de lectura las principales diferencias se explicaron en términos motivacionales; y con respecto al estrato social de la escuela, las diferencias se explicaron por las variables de capital cultural. Se discuten los resultados en relación con posibles implicaciones teóricas en la explicación del comportamiento lector.

Palabras clave: comportamiento lector, motivación intrínseca, motivación extrínseca, capital cultural.

MOTIVATIONAL FACTORS AND OF CULTURAL CAPITAL THAT AFFECT READING BEHAVIOR OF MEXICAN STUDENTS OF MIDDLE HIGHER LEVEL FROM DIFFERENT SOCIAL STATUS

Abstract

The objective was to determine to what extent motivational variables and those of cultural capital influence two dimensions of reading behavior (academic and non academic) in students from two different social strata (low and medium). The sample consisted of 315 students from two senior high schools in Mexico City, aged between 15 and 20. Results of structural modeling analysis indicated that extrinsic motivational variables had more to do with academic reading behavior, whereas the combination of intrinsic and extrinsic motivational variables was more related to non-academic reading behavior. To a lesser extent, cultural capital also showed an influence on the two dimensions of reading behavior, but with discrepancies in relation to the social stratum of the school. These results suggest a different motivational disposition and of cultural capital in the participants in this study to explain reading behavior. Regarding the type of reading, the main differences are explained in motivational terms, and with respect to the school social stratum, differences are explained by the variables of cultural capital. Results are discussed with respect to theoretical implications in explaining reading behavior.

Key Words: reading behavior, intrinsic motivation, extrinsic motivation, cultural capital.

* Correspondencia: Alejandro Mújica Sarmiento, Priscila Guido García y/o Rodolfo E. Gutiérrez Martínez. Laboratorio de Psicología de las Organizaciones. Cubículo 17 Mezanine, edificio D (Posgrado), Facultad de Psicología, UNAM. Av. Universidad 3004, Copilco-Universidad, C.P. 04510, Coyoacán, México, D.F., mujicabat@yahoo.com.mx

FATORES MOTIVACIONAIS E DE CAPITAL CULTURAL QUE INCIDEM NO COMPORTAMENTO LEITOR EM ESTUDANTES MEXICANOS DE NÍVEL MÉDIO SUPERIOR DE DIFERENTE CLASSE SOCIAL

Resumo

O objetivo foi determinar em que grau as variáveis motivacionais e de capital cultural influem em duas dimensões do comportamento leitor (escolar e extraescolar) em estudantes de duas classes sociais diferentes (baixa e média). A mostra esteve composta por 315 estudantes de duas escolas de nível médio superior da Cidade do México, com idades entre 15 e 20 anos. Os resultados das análises de modelagem estrutural indicaram que as variáveis motivacionais extrínsecas tiveram maior relação com o comportamento leitor escolar; enquanto que uma combinação das variáveis motivacionais intrínsecas e extrínsecas apresentou uma maior relação com o comportamento leitor extraescolar. O capital cultural também influenciou, em menor grau, nas duas dimensões do comportamento leitor, mas mostrando discrepâncias em relação com o nível social da escola. Estes resultados sugerem uma disposição motivacional e de capital cultural diferente nos participantes deste estudo para explicar a conduta leitora, já que com respeito ao tipo de leitura as principais diferenças se explicaram em termos motivacionais; e com respeito ao nível social da escola, as diferenças se explicaram pelas variáveis de capital cultural. Discutem-se os resultados em relação com possíveis implicações teóricas na explicação do comportamento leitor.

Palavras chave: comportamento leitor, motivação intrínseca, motivação extrínseca, capital cultural.

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, crecimiento personal y profesional. En este sentido, especialistas han sugerido que la lectura es una actividad que tiene un impacto significativo en la adquisición y manejo de información escrita, que a su vez se traduce en una serie de beneficios tanto a nivel académico como a nivel social (Bamberger, 1975; Argudín y Luna, 1994; Rodríguez, 2002). En estudiantes se ha encontrado que la falta de lectura se relaciona con una mayor dificultad para entender problemas matemáticos (Charmeux, 1992) y para aprender una lengua extranjera (Elley, 1991), con una pobre adquisición de conocimientos básicos generales (Ravitch y Finn, 1987; West y Stanovich, 1991; Filback y Krashen, 2002) y con una menor inteligencia verbal y pobre desarrollo de habilidades cognitivas (Cuninnham y Stanovich, 2007). Respecto a la relación entre el comportamiento lector y el nivel de escolaridad existe evidencia que la ha hecho manifiesta, pues los resultados de estudios longitudinales (Kraaykamp y Dijkstra, 1999; Budoki, 2007; Torche, 2007) han indicado que existe una relación concomitante entre una mayor actividad lectora y niveles de escolaridad más elevados. Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2006a) han reconocido que la lectura es una herramienta para el desarrollo social, ya que al estar relacionada con el nivel educacional de un país, las consecuencias a largo plazo de un año adicional de educación formal en la población significa un crecimiento en la economía de entre un 3% y un 6%.

A pesar de esta serie de efectos, en México se reportan bajos niveles en las actividades lectoras. En evaluaciones internacionales realizadas por la OCDE (2006b), los estudiantes mexicanos se ubicaron dentro de las posiciones más rezagadas en habilidades lectoras entre los países miembros. De igual forma, evaluaciones nacionales indican que el promedio de libros leídos anualmente por la población mexicana general es de 2.6 libros per capita (CONACULTA, 2006). Aunque los resultados de este tipo de estudios ayudan a tomar decisiones a las autoridades correspondientes en materia educativa, su función es la de diagnosticar. Díaz y Gámez (2003) afirman que en este tipo de estudios las variables medidas sólo consideran un enfoque descriptivo, con poco valor teórico o explicativo, y por lo tanto, su aplicación práctica en intervenciones encaminadas a aumentar las actividades lectoras es limitado.

Según Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio (2007), la investigación sobre el comportamiento lector tradicionalmente se ha enfocado en aspectos cognitivos. De estos estudios se han desprendido conocimientos de suma relevancia, por ejemplo, sobre el desarrollo de los procesos y técnicas de lectura (Adams, 1990; Snow, Burns y Griffin, 1998), de lecto-escritura (Montealegre y Forero, 2006), modelos de comprensión lectora (Stanovich, 1984), de adquisición y manejo del lenguaje científico escrito (Pacheco y Villa, 2005) o del desarrollo de competencias lectoras en textos expositivo-argumentativos (Zarzosa, Luna, Pérez, De Parres y Guarneros, 2007). En México, es notoria la investigación que se ha realizado sobre el constructo llamado ajuste lector. Basados en los niveles de aptitud funcional propuestos por Ribes y López (1985), el ajuste lector se ha definido como la correspondencia funcionalmente apropiada de la actividad del lector con

la situación de la lectura y los criterios que en ésta se imponen (Carpio, Arroyo, Canales, Flores y Morales, 2000), teniendo de menor a mayor grado de complejidad cinco niveles de ajuste lector: ajuste, efectividad, pertinencia, congruencia y coherencia. La evidencia de esta aproximación en la explicación de temáticas relacionadas a la lectura y con diferentes poblaciones es amplia (Bazán y Mares, 2002; Mares, Rivas y Bazán, 2002; Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007; Arroyo, Morales, Silva, Camacho, Canales y Carpio, 2008; Arroyo y Mares, 2009).

Sin embargo, con la intención de que los estudiantes se manifiesten como lectores óptimos, éstos deben poseer no sólo 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, se puede entender que el más capaz de los estudiantes en habilidades y técnicas lectoras quizá no se desempeñe en una actividad lectora si carece de la motivación para hacerlo (Watkins y Young Coffey, 2004). En este sentido, dentro de las corrientes de estudio de la motivación se tiene como característica importante la distinción entre motivación intrínseca y motivación extrínseca (Sansone y Harackiewicz, 2000). Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) estas tipologías motivacionales sostienen que cuando un individuo está intrínsecamente motivado, se realiza una actividad por el interés y el disfrute que proporciona por sí misma. Por otro lado, un individuo está extrínsecamente motivado cuando se emplean en la ejecución de una actividad por razones instrumentales, es decir, porque se obtendrá un premio o evitará un castigo. La relación entre factores motivacionales y fenómenos lectores ha sido documentada por varios estudios en distintas poblaciones. Por ejemplo, estudios como el de Wigfield y Guthrie (1997) con niños de educación primaria, han determinado relaciones significativas entre factores motivacionales intrínsecos (curiosidad, eficacia y involucramiento) con la lectura de libros fuera de la escuela y el tiempo de dedicado a esta actividad. De igual forma, Lau y Chan (2003) mostraron en estudiantes de nivel medio, que la motivación intrínseca y extrínseca (motivos sociales y reconocimiento) correlacionaron significativamente con la comprensión de lectura, operacionalizada como el uso de estrategias lectoras. En intervenciones que buscaron influir positivamente en la motivación lectora se ha mostrado que al finalizar los programas, además de incrementar los niveles motivacionales, se presentaron relaciones concomitantes de la motivación intrínseca con el rendimiento académico (Guthrie, Wigfield y VonSecker, 2000) y con la comprensión lectora (Wigfield, Guthrie, Tonks y Perencevich, 2006).

Aunque estas investigaciones sugieren que los factores motivacionales intrínsecos son los de mayor peso en la explicación del comportamiento lector, igualmente trascendentes son las explicaciones a través de factores extrínsecos, pues los estudiantes pueden desempeñar comportamientos con resistencia y desinterés, pero con una actitud de disposición que refleje aceptación del valor o utilidad de una tarea (Ryan y Deci, 2000). También indican que cuando un individuo emprende un comportamiento lector e interactúa con un texto se comporta intencionalmente, energizado por objetivos intrínsecos o extrínsecos, es decir, durante la lectura se actúa deliberadamente y en busca de un propósito (Guthrie y Wigfield, 1999). Por lo tanto, explicaciones en términos motivacionales pueden ser cruciales en el acto de leer (Díaz y Gómez, 2003).

Por otro lado, se ha evidenciado el impacto que presenta la socialización familiar en el rendimiento académico (García y Rosel; 1999; Korat, Klein y Segal-Drori; 2007) y las actividades lectoras (Moreno, 2001; van Steensel, 2006). En este sentido, una aproximación teórica que ha aportado evidencia en el entendimiento del desempeño académico, fundamentada en las características socio-familiares y la clase social de pertenencia de los estudiantes, es la del capital cultural. Bordieu (1987) definió al capital cultural como un instrumento para la apropiación de una riqueza simbólica, socialmente designada como valiosa para ser buscada y poseída. El capital cultural se presenta en tres dimensiones: incorporado, objetivado e institucionalizado. En su estado incorporado, el capital cultural es resultado de la socialización, mediante un proceso de adquisición de patrones culturales realizada primariamente en el núcleo familiar. En su estado objetivado, el capital cultural existe en la forma de bienes culturales, tales como esculturas, pinturas, libros, etc. Para apropiarse simbólicamente de estos bienes es necesario poseer los instrumentos y códigos necesarios para esta adjudicación, es decir, el capital cultural objetivado guarda una estrecha relación con el incorporado, pues éste último es la vía de apropiación del capital objetivado. En su estado institucionalizado, el capital cultural se materializa a través de los diplomas y títulos escolares, que son el resultado de la transmisión cultural proveniente de la familia y continuada por la escuela, que acredita la apropiación de conocimientos y habilidades específicas intelectuales o motoras, que fueron certificadas para su desempeño en la sociedad. La explicación teórica de cómo el capital cultural influye en el éxito escolar es que facilita el desempeño de los estudiantes oriundos de medios familiares culturalmente favorecidos, pues la escuela significa una continuación de la educación familiar; mientras que los estudiantes que

carecen de este capital, el medio escolar significa algo extraño, distante y hasta amenazador. Las diferencias que los estudiantes presentan en su capital cultural son reforzadas por un sistema educativo que prefiere y privilegia ciertos tipos de comportamientos, ocasionando en quienes carecen de estos pocas posibilidades de conseguir el éxito escolar.

Complementando esta explicación, el modelo de campo interconductual (Kantor y Smith, 1975) parte de una perspectiva interactiva del desarrollo psicológico y del aprendizaje, que son producto de los cambios progresivos de las formas y maneras de interacción de un individuo con su medio ambiente dentro de contextos específicos, que se inicia dentro del entorno del hogar y continúa dentro de diversos ámbitos sociales y educativos, formales e informales (Guevara y Plancarte, 2002). En etapas iniciales del desarrollo infantil las interacciones son de tipo motor y dependientes del contexto inmediato; conforme avanza su desarrollo, el niño comienza a desligarse de los objetos presentes en la situación debido al desarrollo del lenguaje, que le permite entrar en contacto tanto con eventos como con personas no presentes en tiempo y espacio (Ribes y López, 1985). Cuando el niño ingresa a la educación básica formal, normalmente ya cuenta con competencias lingüísticas, habilidades sensoriales y motoras que le permiten apropiarse de campos específicos del conocimiento (Mares y Guevara, 2004).

Aunque existen estudios que han evidenciado la relación entre el capital cultural familiar y el rendimiento escolar (DiMaggio, 1982; De Graaf, De Graaf y Kraykamp, 2000; Cervini, 2002; Fernández, 2002), es menos conocido el papel de estas variables en relación al comportamiento lector en estudiantes de nivel medio superior. Puede esperarse una relación entre el capital cultural y el comportamiento lector, pues De Graaf, De Graaf y Kraykamp (2000) afirman que los padres que leen frecuentemente tienen habilidades cognitivas, lingüísticas y lectoras que pueden transmitir a sus hijos, pues proporcionan un ambiente de aprendizaje estimulante y actúan como ejemplo; además de que se asegura la posesión de libros y otros materiales de lectura en casa. Estudios como los de Bazán (2007) han proporcionado evidencia de que el apoyo familiar explica significativamente el desempeño en tareas de lecto-escritura en niños de educación básica.

Con fundamento en los supuestos teóricos y evidencia empírica previamente expuesta, el objetivo de este estudio fue determinar en qué grado variables motivacionales y de capital cultural influyen en el comportamiento lector escolar (leer por razones escolares) y extraescolar (leer por razones ajenas a las escolares) en estudiantes de nivel medio superior de dos escuelas de estrato social distinto.

MÉTODO

Participantes

315 estudiantes de nivel medio superior de dos escuelas de la Ciudad de México, de los cuales 131 fueron de una escuela ubicada en una zona de estatus social bajo (escuela A), y 184 de una escuela ubicada en una zona de estatus social medio (escuela B). En total, el 59.7% fueron mujeres y el 40.3% fueron hombres, con una edad promedio de 16.9 años. La edad mínima fue de 14 años y la máxima de 20. Todos pertenecientes al segundo año escolar. Se seleccionó a los participantes mediante muestreo aleatorio simple, considerando como marco muestral las listas grupales.

Instrumentos

Para las variables motivacionales se empleó el Cuestionario de Motivos Lectores (CML), originalmente desarrollado por Wigfield y Guthrie (1995) y adaptado para este estudio. Este instrumento está compuesto de 87 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert, que son indicadores de 12 dimensiones de la motivación lectora: eficacia lectora, reto, interés personal, imaginación, ficción e importancia, como factores intrínsecos; y reconocimiento, calificaciones, responsabilidad, obligación, competencia, motivos sociales y evitación como extrínsecos. Wigfield y Guthrie (1997) y Baker y Wigfield (1999) reportaron que este instrumento posee niveles de consistencia interna aceptables, desde .72 hasta .92.

Para las variables de capital cultural se diseñaron reactivos ex profeso, incluidos en un instrumento llamado Cuestionario de Capital Cultural para Lectura (CCCL), de modo que representaran las características teóricas de los supuestos de Bordieu. Para medir el capital cultural objetivado (CCO) se presentan reactivos que miden la posesión cuantificada de siete distintos materiales de lectura en casa del estudiante (libros, revistas, enciclopedias, diccionarios, diarios y otros tres tipos). El capital cultural incorporado (CCI) se midió a través de la frecuencia con la que se utiliza el capital cultural objetivado que se posee en casa, tanto por los propios estudiantes, como por cada uno de sus padres y por los miembros de su familia. Las subescalas que midieron este constructo fueron: tecnológico, impreso, libros fotocopados y periódicos. El capital cultural institucionalizado (CCINS) se midió por el número de años completos de estudio por cada uno de los padres del estudiante. Altos niveles en las dimensiones medidas reflejan diferencias socioculturales en el entorno familiar que hacen propenso al encuestado a tener un mayor apego hacia la lectura.

Las dos dimensiones del comportamiento lector fueron medidas mediante la Escala de Conducta Lectora para Adolescentes (ECLA) desarrollada para este estudio y con-

formada por 30 reactivos tipo Likert. Los reactivos se generaron a partir de una serie de postulados que involucran al encuestado con la ejecución del comportamiento lector por razones escolares y por razones externas a las escolares.

Procedimiento

Para cada escuela se realizaron aplicaciones grupales dentro de un auditorio a los estudiantes seleccionados en el muestreo aleatorio, en cuatro sesiones. La aplicación estuvo a cargo de tres estudiantes de psicología de posgrado previamente capacitados. Se solicitó a los(as) participantes que contestaran con la mayor sinceridad y precisión, y que la información recabada sería estrictamente confidencial y usada sólo con fines estadísticos.

Análisis estadísticos

Se realizaron estadísticas descriptivas para describir la muestra y evaluar las distintas variables del modelo, análisis de factores con rotación varimax y análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) para determinar las propiedades psicométricas de las escalas, prueba t de Student para determinar diferencias entre las escuelas de estrato social distinto y modelamiento estructural para determinar el ajuste explicativo de las variables.

RESULTADOS

Se realizaron análisis de factores de componentes principales y rotación ortogonal (varimax) a fin de determinar la validez de constructo de las escalas medidas. Para la Escala de Conducta Lectora para Adolescentes el análisis factorial presentó dos factores, lectura escolar (alfa=.76) y lectura extraescolar (alfa=.76), que convergieron en seis iteraciones y explicaron el 70.73% de la varianza. Para el Cuestionario de Motivos Lectores se presentaron doce factores: interés personal (alfa=.61), imaginación-ficción (alfa=.88), calificaciones (alfa=.79), eficacia (alfa=.64), reto (alfa=.78), importancia (alfa=.56), reconocimiento (alfa=.85), motivos sociales (alfa=.81), responsabilidad (alfa=.71), obligación (alfa=.84), competencia (alfa=.67) y evitación (alfa=.78). Finalmente, para el cuestionario de Capital Cultural para Lectura el análisis arrojó seis factores: capital cultural objetivado (alfa=.71), capital cultural institucionalizado (alfa=.76), y los cuatro relacionados al capital cultural incorporado (tecnológico, alfa = .81; impreso, alfa = .80; fotocopias, alfa = .84; periódicos, alfa = .80). Los resultados completos del análisis de factores se detallan en la tabla 1.

Tabla 1

Resultados del análisis factorial (n=315)

Escala	Factor	No. de reactivos	Alfa	Valor propio	Varianza explicada	Media
Escala de Conducta Lectora para Adolescentes (ECLA)	Lectura extraescolar	10	.89	5.15	46.16	3.38
	Lectura escolar	6	.76	2.17	24.57	3.41
Cuestionario de Motivos lectores (CML)	Interés personal	4	.61	1.79	56.4	3.57
	imaginación-ficción	9	.88	4.80	45.3	3.61
	Calificaciones	6	.79	2.98	43.2	3.19
	Eficacia	6	.64	2.20	34.4	3.28
	Reto	6	.78	2.92	52.1	3.55
	Importancia	4	.56	1.85	35.4	3.68
	Reconocimiento	7	.85	3.71	61.4	3.13
	Motivos sociales	7	.81	3.34	57.3	3.07
	Responsabilidad	5	.71	2.46	48.3	3.69
	Obligación	3	.84	2.72	62.1	2.35
	Competencia	4	.67	2.01	45.4	2.99
	Evitación	4	.78	2.71	53.5	2.40
Cuestionario de Capital Cultural para Lectura (CCCL)	Tecnológico	7	.81	11.06	25.14	2.51
	Impreso	5	.80	4.14	9.42	2.62
	Fotocopias	4	.84	2.62	5.95	1.31
	Periódicos	4	.80	2.45	5.57	2.54
	Objetivado (CCO)	4	.71	2.12	41.2	43.99
	Institucionalizado (CCI)	2	.67	1.94	37.4	11.8

Para determinar posibles diferencias en las variables medidas en cuanto al estrato social de la escuela, se realizaron pruebas t de Student. Los resultados mostrados en la tabla 2, indican que en la mayoría de las variables, tanto motivacionales, como de capital cultural y de comportamiento lector, se presentaron diferencias estadísticamente significativas. Los participantes de la escuela B (estrato medio) tuvieron niveles más altos en lectura extraescolar $t(313) 2.48; p < .05$, interés personal $t(313) 4.25; p < .01$, imaginación-ficción $t(313) 2.44; p < .05$, reto $t(313) 1.42; p < .05$, tecnológico $t(311) 4.06; p < .01$, capital cultural objetivado $t(300) 8.35; p < .01$ y capital cultural institucionalizado $t(297) 6.67; p < .01$; mientras que estudiantes de la escuela A (estrato bajo) presentaron niveles más altos en calificaciones $t(313) -2.32; p < .05$, reconocimiento $t(313) -2.4; p < .05$, obligación $t(313) -4.54; p < .01$ y competencia $t(313) -2.82; p < .01$.

Con base en estos resultados, se presentan diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de ambas escuelas, de las cuales pueden deducirse algunas tendencias. Por ejemplo, que de las variables motivacionales que presentaron diferencias significativas, los estudiantes de la escuela B tienen mayores niveles en las de corte intrínseco, y los de la escuela A en las de corte extrínseco y en evitación. Por otro lado, en la escuela B tienen mayores niveles en todas las variables de capital cultural, excepto para tres de las dimensiones del incor-

porado (impreso, periódicos y fotocopias). Por lo tanto, se asume que debido a estos resultados se pueden presentar diferencias en la interacción de las variables motivacionales y de capital cultural en la explicación del comportamiento lector. Para corroborarlo, se realizaron para cada escuela, modelamientos estructurales con el método de máxima verosimilitud para la conducta lectora escolar y extraescolar, y se obtuvieron los mejores ajustes en cada modelo basados en las pruebas de multiplicadores de Lagrange y Wald.

En la submuestra A (nivel bajo), el modelamiento para la conducta escolar obtuvo una Chi cuadrada no significativa ($X^2=71.07, p=.20$). Respecto a los niveles de bondad del ajuste, el índice comparativo de ajuste (CFI, *Comparative Fit Index*) fue de 0.96 (superior a .95 fijado como mínimo; Byrne, 1994). Por otro lado, el valor del RMSEA (*Root Mean Square Error Adjusted*) obtenido fue de .05, inferior al límite máximo de .06 (Byrne, 1994). Como se observa en la figura 1 los mayores efectos directos sobre la conducta lectora escolar fueron de la variable latente motivación (conformada por una serie de variables motivacionales). También se pueden observar efectos, aunque menores, de las tres modalidades de capital cultural.

En la misma submuestra, para la conducta extraescolar se obtuvo una Chi cuadrada no significativa ($X^2=108.42, p=.15$) y el índice comparativo de ajuste (CFI) fue de 0.96. Por otro lado, el valor del RMSEA fue de .05. El

Tabla 2
Diferencias en las variables por estrato social de la escuela

Variables	N	Escuela A		Escuela B		t	Sig.
		M	DE	M	DE		
Lectura escolar	315	3.4	0.66	3.41	0.77	-0.16	0.87
Lectura extraescolar	315	3.3	0.72	3.47	0.82	2.48	.01*
Interés personal	315	3.4	0.76	3.71	0.66	4.25	.00**
Imaginación-ficción	315	3.5	0.74	3.70	0.85	2.44	.01*
Calificaciones	315	3.3	0.69	3.10	0.80	-2.32	.02*
Eficacia	315	3.2	0.58	3.19	0.65	0.50	0.62
Reto	315	3.5	0.70	3.60	0.76	1.42	.01*
Importancia	315	3.6	0.76	3.75	0.75	1.86	0.15
Reconocimiento	315	3.3	0.68	3.04	0.79	-2.47	.01*
Motivos sociales	315	3.0	0.77	3.12	0.79	1.38	0.16
Responsabilidad	315	3.6	0.72	3.72	0.72	1.05	0.29
Obligación	315	2.6	0.98	2.15	0.86	-4.54	.00**
Competencia	315	3.1	7.48	2.89	0.81	-2.82	.00**
Evitación	315	2.6	0.84	2.20	0.73	-5.35	.00**
Tecnológico	313	2.2	1.31	2.75	1.08	4.06	.00**
Impreso	306	2.6	0.88	2.68	0.75	1.38	0.16
Periódicos	312	2.6	0.96	2.49	0.86	-1.29	0.19
Fotocopias	275	1.19	1.05	1.38	0.97	1.62	1.05
Capital cultural objetivado(CCO)	302	19.7	28.35	48.58	86.21	8.35	.00**
Capital cultural institucionalizado(CCI)	299	9.7	2.02	14.87	2.22	6.67	.00**

**p>.01; *p>.05

modelo completo se observa en la figura 2. Se puede observar que los mayores efectos directos sobre la conducta lectora escolar fueron de la variable latente capital cultural objetivado, aunque en un sentido negativo; seguido de los efectos positivos de la variable latente motivación y del capital cultural institucionalizado.

Ahora bien, en la submuestra B, el modelamiento para la conducta escolar obtuvo una Chi cuadrada no significativa ($X^2=46.02$, $p=.24$) y el índice comparativo de ajuste fue de 0.98. Mientras que el valor de RMSEA fue de .03. Como se observa en la figura 3, los mayores efectos directos sobre la conducta lectora escolar fueron de la variable

latente motivación (conformada por una serie de variables motivacionales), aunque también se presentó un efecto negativo del capital cultural incorporado.

Finalmente, en la misma submuestra, para la conducta extraescolar se obtuvo una Chi cuadrada no significativa ($X^2=66.91$, $p=.15$) y el índice comparativo de ajuste fue de 0.99. Por otro lado, el valor de RMSEA obtenido fue de .03. El modelo completo se observa en la figura 4. Se puede observar que los mayores efectos directos sobre la conducta lectora escolar fueron de la variable latente motivación, seguido por el efecto negativo del capital cultural incorporado.

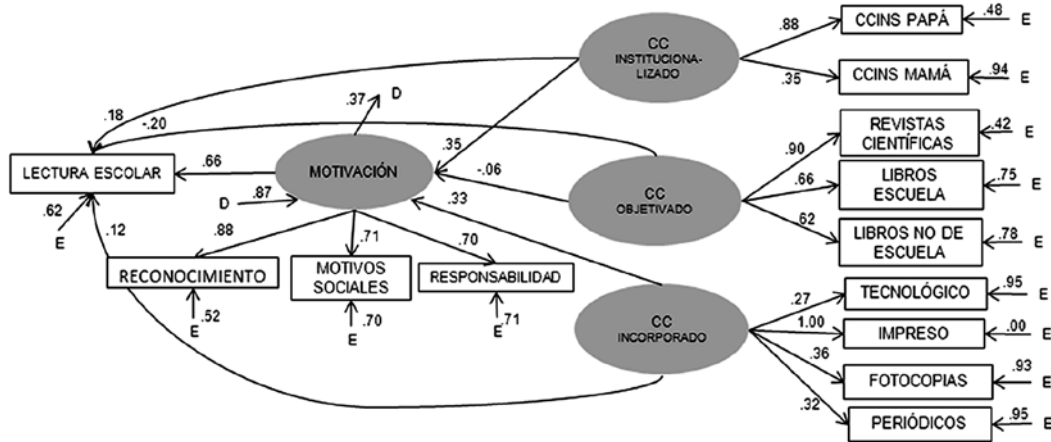


Figura 1. Modelo estructural completo para conducta lectora escolar (submuestra A, estrato bajo)

Chi Sq.=71.07 P=0.20 CFI=0.96 RMSEA=0.05

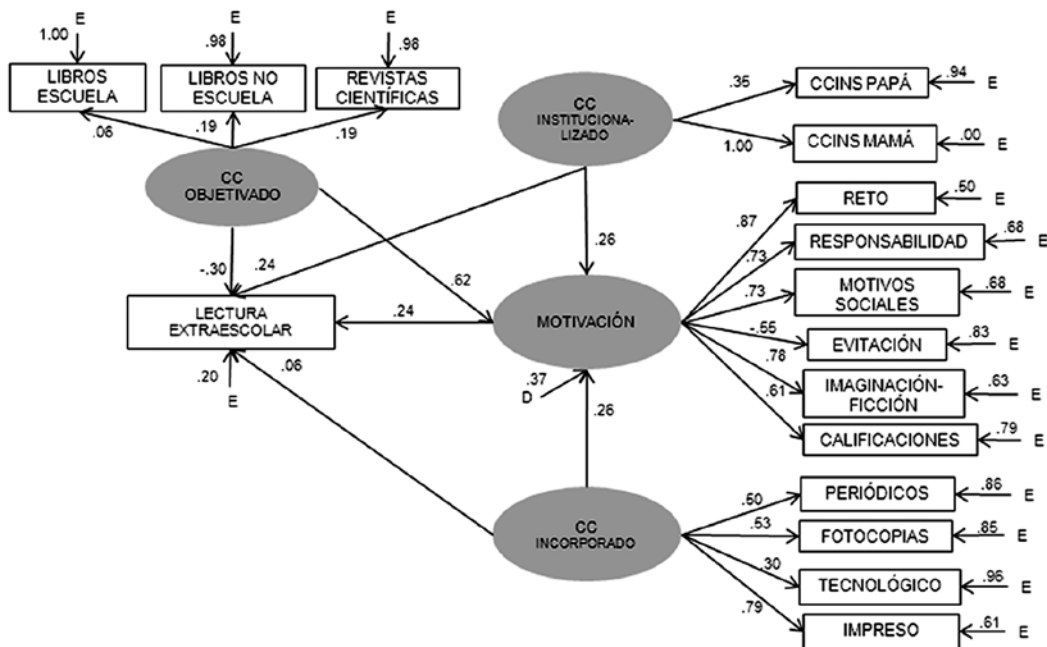


Figura 2. Modelo estructural completo para conducta lectora extraescolar (submuestra A, estrato bajo)

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

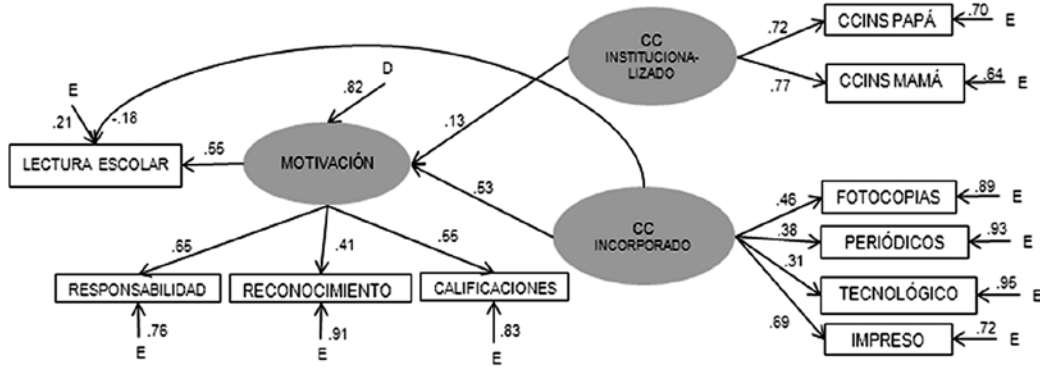


Figura 3. Modelo estructural completo para conducta lectora escolar (submuestra B, estrato medio)
Chi Sq.=46.02 P=0.24 CFI=0.98 RMSEA=0.03

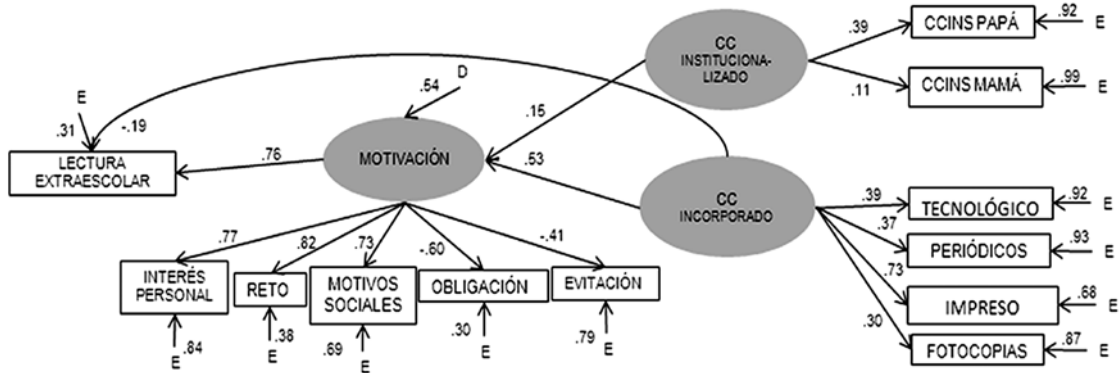


Figura 4. Modelo estructural completo para conducta lectora extraescolar (submuestra B, estrato medio)
Chi Sq.=66.91 P=0.15 CFI=0.99 RMSEA=0.03

DISCUSIÓN

De acuerdo con los ajustes del modelamiento estructural, se presentaron discrepancias explicativas respecto a las dos dimensiones del comportamiento lector consideradas en este estudio. Por un lado, las variables motivacionales que conformaron la variable latente motivación en ambas escuelas fueron esencialmente extrínsecas; mientras que para la lectura extraescolar, los análisis mostraron que fue la interacción de variables motivacionales intrínsecas y extrínsecas.

Desde la Teoría de la Autodeterminación (TAD, Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), la ubicación por el nivel de autodeterminación donde se puede colocar a la lectura escolar es la regulación identificada, donde el sujeto atribuye un valor personal a su conducta y es percibida como una elección del propio individuo, que se identifica con la importancia para sí mismo de la conducta (responsabilidad), pero aún la lleva a cabo para obtener recompensas instrumentales (reconocimiento y 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 según los resultados de este estudio, mediante este tipo de lectura se aprenden contenidos de interés personal y se logran metas intelectuales de comprensión de material escrito, donde la estimulación mental y la autopercepción de las habilidades lectoras ayuda a su consecución. Respecto a las variables motivacionales extrínsecas que presentaron relación con la lectura extraescolar, 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). De igual manera ocurre con obligación y evitación, pues por su peso negativo, sugiere que la lectura extraescolar es ejecutada dentro con una percepción de autonomía, cualidad esencial para que una conducta sea ejecutada intrínsecamente.

Algunas variables de capital cultural también presentaron relaciones significativas. Para la lectura escolar y extraescolar en la escuela A (estrato bajo), las tres moda-

lidades de capital cultural presentaron relaciones directas, aunque el capital cultural institucionalizado fue la única variable cuya relación fue positiva en ambas dimensiones de la conducta lectora, pues el capital cultural objetivado presentó relaciones negativas en ambas conductas lectoras. Mientras que para la escuela B (estrato medio), los resultados indicaron que sólo fue el capital cultural incorporado la variable que presentó relaciones directas con el comportamiento lector escolar y extraescolar, aunque dichas relaciones fueron negativas. Estos resultados indican que la presencia o acceso potencial a materiales de lectura en casa (capital cultural objetivado) no es un factor que favorezca el desempeño en actividades lectoras en estudiantes de nivel medio superior de manera directa, al igual que la frecuencia de uso de los materiales de lectura en el ambiente familiar; situación que difiere con los resultados de estudios similares (Cervini, 2002; Fernández, 2002), donde el número de libros en casa fue el material de lectura que más relación presentó con el rendimiento académico. Respecto al capital cultural institucionalizado, existen estudios como los de Bartau (1997) que indican que los padres con niveles de escolaridad alto también muestran mayor interés en el desempeño académico de sus hijos y comparten más tiempo de lectura con ellos; sin embargo, los resultados de este estudio indican que los años de estudio de los padres es un factor de influencia en las actividades lectoras sólo en los estudiantes de la escuela A (estrato bajo). Estudios como los de Jiménez (2008), muestran que más que el nivel de escolaridad, son las creencias y los estilos de comportamiento de la madre con sus hijos los que influyen la motivación escolar y el rendimiento académico. Este resultado indica que es probable que el mayor efecto del capital cultural institucionalizado para la lectura escolar y extraescolar en la escuela de estrato social bajo se deba a que como institución educativa no ha desarrollado estrategias de contención que amortigüen las diferencias en capital cultural institucionalizado que los estudiantes tienen en casa y que influyen en su desempeño lector.

No obstante, es notorio que las relaciones de las tres modalidades del capital cultural fueron en su mayoría positivas hacia la motivación en los cuatro modelos estructurales. Lo anterior indica que el peso del capital cultural es mayor de forma indirecta a través de la motivación. Una explicación de estos hallazgos 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 concepto ecológico del sujeto (distribución de los objetos en el espacio vital, las necesidades del sujeto y las oportunidades de

interacción con los objetos para su satisfacción), aunado a las interacciones simbólicas y prácticas sociales ligadas a estos objetos, que los dotan de un sentido de uso para la satisfacción de una necesidad. En este sentido, la utilidad de la lectura es activada en parte por el uso que de ésta hace la familia del estudiante, que se refleja en su actitud motivacional.

Estos datos sugieren una disposición motivacional y de capital cultural distinta en los estudiantes, respecto al estrato social y a la modalidad de conducta lectora, pues respecto al tipo de lectura las principales diferencias se explican en términos motivacionales y respecto al estrato social de la escuela las diferencias se explican en el capital cultural de los estudiantes. Diferencias de este tipo ya se han reportado en estudiantes mexicanos (Guerra, 2000), donde se manifestaron desventajas académicas, económicas y socioculturales entre estudiantes de estatus social bajo (CBTIS) y de estatus social medio (CCH).

El resultado 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 incrementará 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 está arraigada parcialmente con el ambiente familiar, pues se presentaron relaciones con el capital cultural, 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.

Considerando las implicaciones de este estudio en el campo de la educación, es recomendable estimar la motivación lectora y el capital cultural como temáticas relevantes de estudio por dos razones: a) por su relación con el comportamiento lector, como queda sustentado en esta investigación, y b) porque incrementar los niveles de lectura 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 puedan ser empleados en el fomento, la comunicación o intervenciones que tengan la intención de incrementar o generar comportamientos lectores, contribuyendo en el incremento del aprovechamiento escolar y 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.
- Argudín, Y. & Luna, M. (1994). *Aprender a pensar leyendo bien*. México, Plaza y Valdez.
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H., & Carpio, C. (2007). Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 2, 31-39.
- Arroyo, R. & Mares, G. (2009). Efectos del tipo funcional de entrenamiento sobre el ajuste lector. *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 35, 1, 19-35.
- Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, Canales, C., & Carpio, C. (2008). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 2, 55-64.
- Austin, L. (2000). *Fundamentos sociales y culturales de la educación*. Santiago de Chile, Universidad Arturo Prat.
- Baker, R. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bamberger, R. (1975). *La promoción de la lectura*. Barcelona-París: Ediciones de Promoción Cultural-UNESCO.
- 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. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 33, 12, 701-729.
- Bazán, A. & Mares, G. (2002). Influencia del nivel funcional de entrenamiento en la elaboración relacional en tareas de ejecución verbal. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28,1, 19-40.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica* 2, 5, 11-23.
- Bukodi, E. (2007). Social stratification and cultural consumption in Hungary: Book readership. *Poetics*, 35, 112-131.
- Byrne, A. (1994). *Structural Equation Modeling whit EQS and EQS Windows*. California: Sage publications.
- Carpio, C., Arroyo, R., Canales, C., Flores C. & Morales G. (2000). Un modelo de análisis de la comprensión de textos. *Quinto Congreso Internacional sobre Conductismo y Ciencias de la Conducta*, Xalapa, Veracruz, México, octubre.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 16, 445-500.
- Charmeux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona: SEAC.
- CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Cuninnham, A., & Stanovich, K. (2007). Los efectos de la lectura en la mente. *Estudios públicos*, 108, 207-228.
- 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.
- 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.
- Díaz, J. M., & Gámez, E. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes Universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6, 13. Consultado el día 15 de mayo de 2007 de la página web <http://reme.uji.es/articulos/adxazj7690710102/texto.html>.
- 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.
- Elley, A. (1991). Acquiring literacy in a second language: The effect of based programs. *Language Learning*, 41, 375-411.
- 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.
- 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.
- Gibson, J. (1979). *An Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Guerra, M. (2000). "¿Qué significa estudiar bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socio-culturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 10. 243-372.
- Guevara, Y. & Plancarte, P. (2002). "Retardo en el desarrollo y educación especial: aportaciones del interconductismo", en Mares y Guevara (eds.). *Psicología interconductual. Avances en la investigación tecnológica*, 41-78, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- 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., & Von Secker, C. (2000). Effect of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading, *Journal of Education Psychology*, 92, 2, 231-241.
- 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.
- Kantor, J. R. & Smith, N. W. (1975). *The Science of Psychology. An inter-behavioral survey*, Chicago: The Principia Press, Inc.
- 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.
- 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.
- Lau, K. & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26, 2, 177-190.
- Mares, G. & Guevara, Y. (2004). "Propuesta para analizar la práctica educativa durante la enseñanza de las ciencias naturales en educación primaria", en Irigoyen y Yerith Jiménez (coords.) *Análisis funcional del comportamiento y educación*, 9-34. México: UNISON.
- Mares, G., Rivas, O. & Bazán, A. (2002). Configuración en el modo escrito de competencias desarrolladas en forma oral como efecto del nivel funcional de ejercicio. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 28, 2, 173-202.
- 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.
- Montealegre, R. & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la Lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 1, 25-40.
- OCDE (2006a). 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. (2006b). PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Consultado el 26 de junio de 2009 en la página web <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/16/21/39723468.pdf>.
- Pacheco, V. & Villa, J.C. (2005). El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 27, 1201-12024.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1986). Children reading strategies, metacognition, and motivation. *Development review*, 6, 25-56.
- Ravich, D., & Finn, C. (1987). *What do our 17-year-old know?* New York: Harper and Row.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la Conducta: Un modelo de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Rodríguez, A. (2002). Lectura y Democracia. Discurso citado en la 68ª. IFLA Council and General Conference. Consultado el 16 de junio de 2005 de la página de Internet. <http://dois.mimas.ac.uk/DoIS/data/Papers/juljuljin5148.html>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). 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.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. (1984). The Interactive-Compensatory Model of Reading: A Confluence of Developmental, Experimental, and Educational Psychology. *Remedial and Special Education*, 5, 11-19.
- 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.
- Watkins, M. W., & Young Coffey, D. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Education Psychology*, 96, 1, 110-118.
- West, R., & Stanovich, K. (1991). The incidental acquisition of information from Reading. *Psychological Science*, 2, 325-330.
- 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.
- 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.
- Zarzosa, L., Luna, D., De Parres, T., y Guarneros, E. (2007). Efectividad de una interfaz para lectura estratégica en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9, 2, Consultado el día 12 de junio de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-zarzosa.html>

