



**Casa abierta al tiempo**  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
Prack

**UNIDAD IZTAPALAPA**

**CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**PSICOLOGÍA SOCIAL**

**“PERSUASIÓN: FOMENTO DE LA LECTURA PRODUCTIVA EN  
ADOLESCENTES MEDIANTE EL CAMBIO ACTITUDINAL Y SU  
IMPACTO EN LA CONDUCTA”**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

**PRESENTA:**

**ALEJANDRO MÚJICA SARMIENTO**

**ASESORES:**

  
**CARLOS CESAR CONTRERAS IBÁÑEZ**

  
**ALICIA SALDIVAR GARDUÑO**

  
**FERNANDO ORTIZ LACHICA**

**MÉXICO D.F., 2005**

## **AGRADECIMIENTOS Y DEDICATORIAS.**

*Principalmente a Mi MADRE (Ernestina): porque ningún título académico nunca podrá anteponerse al título que porto con mayor orgullo, al título que me otorgas a cada instante incondicionalmente, el título que me otorgas cada vez que me llamas HIJO.*

*A mi hermano Miguel: que el ritmo de tu corazón de metal nunca se detenga.*

*A mi PADRE (José) y Hermanos Laura y Roberto: por todos esos momentos, hoy tan lejos.*

*A mis Hermanitas Cecy y Dianis, y a mis pequeños sobrinos Roberto Enrique (Kiko) y Eduardo (Bolillín): porque la verdadera madurez de un hombre o una mujer es haber vuelto a encontrar la seriedad con la que jugaba cuando era niño.*

*A Priscila: mientras haya en el mundo primavera, mientras la ciencia a descubrir no alcance las fuentes de la vida, mientras sintamos que se alegra el alma sin que los labios rían, mientras lloremos sin que el llanto acuda a nublar nuestra pupila, mientras el corazón y la cabeza batallando prosigan, mientras la humanidad siempre avanzando no sepa hacia dónde camina, mientras hayan unos ojos que reflejen los ojos que los miran ¡¡me tendrás en tu vida!!*

*A mis amigos de la carrera: Erik (Líder), Enrique (Death) y Carlos (Compayito): porque sin haberlos conocido sinceridad y amistad son palabras cuya semántica podría comprender, pero no sentir.*

*A mis profesores y asesores de tesis Carlos, Alicia y Fernando: porque de ustedes aprendí que quien ve y siente las estrellas más arriba de su persona, no posee aún la mirada del conocimiento.*

*A mi profesor Javier Sánchez Pozos: gracias por enseñarme que la verdad, nacida del conocimiento, nos hace libres.*

*A la lectura: sea este trabajo sólo un pequeño tributo.*

*A Tierra Santa, Avalanch, Bach, Vivaldi, Händel, Strauss, Beethoven y Haydn: por reanimar mi cansada mente todas aquellas noches.*

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN 5

### 1. MARCO SOCIODEMOGRÁFICO 7

#### 1.1 PENSAR EN LA LECTURA 7

##### 1.1.1 UN POCO DE FILOSOFÍA 7

##### 1.1.2 UN POCO DE LITERATURA 9

##### 1.1.3 LA LECTURA Y LA SOCIALIZACIÓN 10

#### 1.2 BENEFICIOS INDIVIDUALES DE LA LECTURA 11

##### 1.2.1 ASPECTOS GENERALES 12

##### 1.2.2 ASPECTOS ACADÉMICOS 13

##### 1.2.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS 13

###### 1.2.3.1 LEER ES IDENTIFICAR 14

###### 1.2.3.2 LEER ES EXPLICAR 14

###### 1.2.3.3 LEER ES EVALUAR 15

##### 1.2.4 LA LECTURA Y LA IMAGINACIÓN 16

##### 1.2.5 EL PLACER DE LA LECTURA 17

#### 1.3 BENEFICIOS SOCIALES DE LA LECTURA 18

##### 1.3.1 ACCESO A LA INFORMACIÓN Y AL CONOCIMIENTO 19

##### 1.3.2 INCLUSIÓN SOCIAL 19

##### 1.3.3 ACCESO A BENEFICIOS SOCIALES 20

##### 1.3.4 TOLERANCIA SOCIAL 21

##### 1.3.5 PARTICIPACIÓN SOCIAL 21

##### 1.3.6 LA LECTURA Y EL DESARROLLO SOCIAL 22

#### 1.4 LA LECTURA EN MÉXICO 23

##### 1.4.1 EL PORFIRIATO 23

##### 1.4.2 DE 1920 A 1940 25

##### 1.4.3 DE 1940 A 1960 27

##### 1.4.4 DE 1960 A 1985 28

#### 1.5 DATOS SOBRE LA LECTURA EN MÉXICO 31

##### 1.5.1 ALFABETIZACIÓN E INSTRUCCIÓN 31

##### 1.5.2 COMPRENSIÓN DE LECTURA 39

##### 1.5.3 CUÁNTOS, CUÁNDO Y QUÉ LEEN 40

##### 1.5.4 CONSTRUCCIÓN DE LA SITUACIÓN DEL PAÍS REFERENTE A LA LECTURA 44

#### 1.6 UNA NUEVA PERSPECTIVA: LA LECTURA PRODUCTIVA 47

##### 1.6.1 REFLEXIVA Y ANALÍTICA 47

##### 1.6.2 GUSTO POR LA LECTURA 48

##### 1.6.3 FRECUENCIA 48

##### 1.6.4 TEMAS DE LECTURA 49

##### 1.6.5 LA LECTURA Y EL DESARROLLO 49

##### 1.6.6 LA LECTURA PRODUCTIVA 49

### 2. MARCO TEÓRICO 51

#### 2.1 LA ACTITUD 51

##### 2.1.1 PERIODOS DE ESTUDIO IMPORTANTES DE LAS ACTITUDES EN PSICOLOGÍA SOCIAL 52

##### 2.1.2 CONCEPTOS DE ACTITUD 53

###### 2.1.2.1 GORDON W. ALLPORT 54

###### 2.1.2.2 AJZEN Y FISHBEIN 54

###### 2.1.2.3 MCGUIRE 54

###### 2.1.2.4 EAGLY Y CHAIKEN 55

##### 2.1.3 CUALIDADES DE LA ACTITUD 56

##### 2.1.4 ¿CÓMO SE OBTIENEN LAS ACTITUDES? 57

##### 2.1.5 FUNCIONES DE LAS ACTITUDES: ¿POR QUÉ TENEMOS ACTITUDES? 58

###### 2.1.5.1 CONSIDERACIONES IMPORTANTES SOBRE LAS FUNCIONES DE LAS ACTITUDES PARA LA PERSUASIÓN 60

##### 2.1.6 ACTITUD Y CONDUCTA 61

###### 2.1.6.1 FACTORES METODOLÓGICOS 62

###### 2.1.6.2 FACTORES INDIVIDUALES 63

##### 2.1.7 LA TEORÍA DE LA CONDUCTA PLANEADA 63

##### 2.1.8 CONSISTENCIA ENTRE INTENCIÓN Y CONDUCTA 65

<b>2.2 LA PERSUASIÓN</b>	<b>68</b>
2.2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PERSUASIÓN	70
2.2.2. CORRIENTES TEÓRICAS SOBRE PERSUASIÓN	71
2.2.2.1 LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	71
2.2.2.2 LA TEORÍA DE LA COHERENCIA COGNITIVA	72
2.2.2.3 LA TEORÍA DE LA DISONANCIA COGNITIVA	74
2.2.2.4 LA DEFENSA DE LA CONTRA ACTITUD	75
2.2.3 HACIA EL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN	75
2.2.3.1 EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE YALE	75
2.2.3.2 LA TEORÍA DE LA RESPUESTA COGNITIVA	78
2.2.3.3 EL MODELO HEURÍSTICO	79
2.2.3.4 EL MODELO MATRIZ DE ENTRADA/SALIDA	80
2.2.4 EL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN	82
2.2.4.1 PREMISAS DEL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN	84
2.2.4.2 VARIABLES QUE DETERMINAN LA MOTIVACIÓN PARA PROCESAR UN MENSAJE	87
2.2.4.3 VARIABLES QUE DETERMINAN LA CAPACIDAD PARA EVALUAR UN MENSAJE	88
2.2.4.4 UNA VARIABLE CONTENIDA EN POR MENSAJE PERSUASIVO: AGRESIVIDAD	89
2.2.4.5 UNA VARIABLE ADICIONAL: LA CONFIANZA EN LA INTENCIÓN COMO UN DETERMINANTE DE LA PERSUASIÓN	90

### **3. MÉTODO 92**

<b>3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>92</b>
<b>3.2. VARIABLES INDEPENDIENTES</b>	<b>92</b>
3.2.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES	92
3.2.2 DEFINICIONES OPERACIONALES	93
<b>3.3 COVARIABLES</b>	<b>94</b>
3.3.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES	94
3.3.2 DEFINICIONES OPERACIONALES	94
<b>3.4 VARIABLES DEPENDIENTES</b>	<b>95</b>
3.4.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES	95
3.4.2 DEFINICIONES OPERACIONALES	95
<b>3.5 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>95</b>
<b>3.6 PARTICIPANTES</b>	<b>98</b>
<b>3.7 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>98</b>
<b>3.8 INSTRUMENTO</b>	<b>100</b>
<b>3.9 PROCEDIMIENTO</b>	<b>103</b>
<b>3.10 MATERIALES</b>	<b>106</b>
<b>3.11 ANÁLISIS</b>	<b>106</b>

### **4. RESULTADOS 108**

<b>4.1 DATOS SOCIOESTADÍSTICOS</b>	<b>108</b>
<b>4.2 SOBRE EL CAMBIO DE ACTITUD A TRAVÉS DEL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN</b>	<b>109</b>
4.2.1 SOBRE LA MANIPULACIÓN DE LAS VARIABLES EN EL EXPERIMENTO	109
4.2.2 SOBRE LOS INSTRUMENTOS	111
4.2.2.1 SOBRE LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP	111
4.2.2.2 SOBRE LA ESCALA DE NECESIDAD DE COGNICIÓN	113
4.2.2.3 SOBRE LA ESCALA DE NECESIDAD DE EVALUACIÓN	114
4.2.3 EFECTOS DE LOS TRATAMIENTOS EN LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP	116
4.2.3.1 CONSIDERACIONES SOBRE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES EN EL PRETEST Y EL POSTEST	116
4.2.3.2 CAMBIOS EN LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP ENTRE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES EN EL POSTEST	117
4.2.3.3 CAMBIOS EN LA ACTITUD COMO EFECTO DE UNA VARIABLE	118
4.2.3.4 CAMBIO EN LA ACTITUD COMO EFECTO DE LA INTERACCIÓN DE DOS VARIABLES	121
4.2.3.5 CAMBIO EN LA ACTITUD COMO EFECTO DE LA INTERACCIÓN DE LAS TRES VARIABLES INDEPENDIENTES	125
4.2.4 EFECTO DE LAS COVARIABLES	127
4.2.4.1 CONSIDERACIONES SOBRE LA NECESIDAD DE COGNICIÓN EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES	127
4.2.4.2 EFECTO DE LA NECESIDAD DE COGNICIÓN EN EL CAMBIO DE ACTITUD	128

4.2.4.3	CONSIDERACIONES SOBRE LA NECESIDAD DE EVALUACIÓN EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES	129
4.2.4.4	EFECTO DE LA NECESIDAD DE COGNICIÓN EN EL CAMBIO DE ACTITUD	130
<b>4.3</b>	<b>SOBRE LA PREDICCIÓN DE LA INTENCIÓN DE REALIZAR LP Y DE ESTA CONDUCTA A TRAVÉS DE LA CONDUCTA PLANEADA</b>	<b>131</b>
4.3.1	SOBRE EL INSTRUMENTO	131
4.3.1.1	SOBRE LA NORMA SOCIAL SUBJETIVA	131
4.3.1.2	SOBRE EL CONTROL PERCIBIDO	131
4.3.1.3	SOBRE LA INTENCIÓN	133
4.3.2	MODELO DE PREDICCIÓN DE LA INTENCIÓN DE REALIZAR LP	134
4.3.3	MODELO DE PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DE REALIZAR LP DESPUÉS DEL CAMBIO DE ACTITUDES	136
4.3.4	RELACIÓN ENTRE LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP Y LOS PREDICTORES INTENCIONALES Y CONDUCTUALES	137

## **5. CONCLUSIONES 139**

5.1	RESPECTO AL CAMBIO DE ACTITUD	139
5.2	RESPECTO A LA PREDICCIÓN INTENCIONAL	141
5.3	RESPECTO A LA PREDICCIÓN CONDUCTUAL	142
5.4	RELACIÓN DE LA ACTITUD CON EL CONTROL PERCIBIDO Y LA INTENCIÓN	143
5.5	RELACIÓN DE LA ACTITUD CON LA CONFIANZA EN LA INTENCIÓN	143
5.6	RELACIÓN ENTRE ACTITUD, CONTROL PERCIBIDO Y LA CONFIANZA EN LA INTENCIÓN	144
5.7	RESPECTO AL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN	144
5.8	RESPECTO A LA TEORÍA DE LA CONDUCTA PLANEADA	145

## **6. DISCUSIÓN 147**

6.1	LA RELEVANCIA PERSONAL	147
6.2	LA DISTRACCIÓN	147
6.3	LA AGRESIVIDAD	148
6.4	LA INTERACCIÓN DE LAS VARIABLES	149
6.5	EL CONTROL PERCIBIDO COMO PREDICTOR INTENCIONAL	149
6.6	LA CONFIANZA EN LA INTENCIÓN COMO PREDICTOR CONDUCTUAL	150
6.7	SOBRE EL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN	150
6.8	LA PREDICCIÓN CONDUCTUAL	151
6.9	RESPECTO AL FOMENTO DE LA LP MEDIANTE LA PERSUASIÓN ACTITUDINAL	152

## **7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN. “CONCIENTIZACIÓN JUVENIL: LA AVENTURA DE LA LECTURA” 152**

7.1	JUSTIFICACIÓN	152
7.2	OBJETIVO GENERAL	154
7.3	OBJETIVOS PARTICULARES	154
7.4	COORDINACIÓN DEL TALLER	155
7.5	CARACTERÍSTICAS DEL TALLER	155
7.6	PROCEDIMIENTO	155
7.7	VARIABLES DE TRABAJO	155
7.8	CARTA DESCRIPTIVA	156
7.8.1	SESIÓN 1	157
7.8.2	SESIÓN 2	159
7.8.3	SESIÓN 3	161
7.8.4	SESIÓN 4	164
7.8.5	SESIÓN 5	166
7.9	COMENTARIOS SOBRE LA INTERVENCIÓN	168
7.10	IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN	168
7.11	PARTICIPANTES	172
7.12	OPINIONES DE LOS PARTICIPANTES SOBRE EL TALLER	173

ANEXOS	174
EPÍLOGO	186
REFERENCIAS	187

## INTRODUCCIÓN

En la década de los veinte del siglo pasado, uno de los pioneros del estudio de la psicología conductista John B. Watson, hizo una afirmación que en su tiempo, y aún ahora, sigue siendo temeraria: *“denme una docena de infantes sanos, bien formados, y un mundo como he delineado para educarlos, y garantizo que tomaré cualquiera de ellos al azar y lo capacitaré para hacer de él el tipo de especialista que se desee: médico, abogado, artista, gran empresario e incluso, ¿por qué no? mendigo o ladrón, independientemente de sus tendencias, talento, propensiones, habilidades, vocación y raza”*. Watson contemplaba al humano como un individuo puramente mecánico que reaccionaba a estímulos y respondía conductualmente. Muchos de los estudios de este investigador siguen usándose como tratamientos terapéuticos.

De igual forma, el contexto social y político de la Alemania de la Segunda Guerra Mundial suscitó un gran bombardeo de propaganda en pos de alimentar pensamientos y conductas favorables al Nazismo y a su líder Adolfo Hitler.

En nuestros días, los *mass media* y la publicidad hacen lo propio construyendo y propagando ideas y argumentos favorables para toda una serie de productos y servicios que en muchas ocasiones son baladí, fomentando así un consumismo compulsivo y avasallador dentro de las sociedades occidentales. Así pues, la motivación conductual es un campo que ha sido estudiado desde hace muchos años.

La psicología social por su parte ha desarrollado herramientas teóricas que han contribuido al estudio de la conducta y su persuasión. Una de ellas es el estudio de las actitudes y del cambio de actitudes, que ha sido un campo que ha tenido avances considerables desde que se inició su estudio en los años treinta del siglo pasado. Este será el marco teórico que se abordará en el presente trabajo aplicado a un tema que, aunque muchas veces ha sido soslayado y minimizado, a consideración propia, puede ser parte de la génesis de muchos de los problemas sociales actuales de nuestro país; me refiero a la falta de hábitos de lectura.

Hay datos que sugieren la poca cultura lectora que existe en México, así como la forma arcaica con la que aún se maneja su enseñanza y práctica, reduciéndola a una actividad mecánica de transformación de grafías en fonemas. Esta actividad conlleva a toda una serie de beneficios individuales en toda persona que la realiza frecuentemente; y socialmente sucede lo mismo pues existe una correlación favorable entre el desarrollo óptimo de una sociedad y los hábitos de lectura de sus habitantes.

Las actitudes y su persuasión, que son un tópico muy estudiado por la disciplina psicosocial, pueden ayudar a propiciar el fomento de la lectura. Este será el tema central sobre el cual girará la presente investigación.

Así pues, se comenzará por revisar cuáles son los beneficios individuales y sociales que produce el hábito de la lectura tales como éxito académico, participación social, etc. También se revisarán algunos datos y estadísticas sobre el tema de la lectura en nuestro país, y particularmente en el Distrito Federal. Así mismo, se construirá una nueva perspectiva de la lectura, denominada Lectura Productiva, la cual será el objeto de fomento a través del cambio actitudinal.

Se continuará haciendo una revisión y delimitación teórica del tema de las actitudes para resaltar sus cualidades y la importancia de la relación que guarda con la conducta; lo mismo se pretenderá con la revisión de las teorías de persuasión y cambio actitudinal. En su momento, ambas perspectivas construirán un modelo de cambio de actitudes (después de la realización de un experimento) y otro de predicción conductual, que ayudarán a construir y desarrollar una manera adecuada de fomentar la Lectura Productiva.

También se realizará un acercamiento metodológico y conceptual de los constructos teóricos manejados, así como las ideas pretendidas en este trabajo mediante los objetivos y las hipótesis de investigación.

Posteriormente, los resultados obtenidos después de una serie de análisis estadísticos ayudarán a concluir y a discutir sobre qué tanto se pueden cambiar las actitudes con las herramientas psicosociales mencionadas teóricamente y, a su vez, qué tanto influyen éstas (las actitudes) en la realización de Lectura Productiva en la conducta mostrada.

De igual forma, los resultados ayudarán a construir un programa de intervención grupal cuya funcionalidad se pondrá a prueba en un grupo representativo de la población que fungió como unidad de estudio.

# 1. MARCO SOCIODEMOGRÁFICO

*“Quiero decir que el hombre tiene un tirano: la ignorancia”*

*Victor Hugo*

*“Un error de juicio, es decir, la ignorancia, es la base de todo mal y de todo vicio”*

*Sócrates*

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

*Miguel de Cervantes*

## 1.1 PENSAR EN LA LECTURA

La imaginación e ingenio del escritor argentino Jorge Luis Borges plasmó una obra literaria que lleva por nombre *El Aleph*. En este relato, Borges describía que en el sótano de alguna casa rústica ubicada en Buenos Aires, había *“una extraña esfera tornasolada, de casi intolerable fulgor, no mayor en tamaño a un dedo pulgar, en la cual se observaban todas las cosas del universo simultáneamente y sin superponerse.”* En ella se veía todo lo conocido por el humano y desde todas las perspectivas. En esa esfera, en el Aleph, se podía contemplar lo que ningún hombre había mirado jamás: el incontenible universo.

La lectura es similar a contemplar el Aleph que menciona Borges, puesto que esta acción es la única que ha permitido al humano contemplar todas las cosas por él creadas y desde todas sus perspectivas. Tal vez no pueda contemplar el incontenible universo en su totalidad, pero sí al menos la mayor parte del universo conocida hasta el momento por él. El mismo Borges le atribuyó hipotéticamente a la lectura, contenida en los libros, la capacidad de albergar todo el universo dentro de sus páginas pues dijo: *“no me parece inverosímil que en algún anaquel del universo exista un libro total”*.

Y es que la lectura es una de las más grandes fuentes de conocimiento y placer. Varios pensadores de distintas ramas y en distintas épocas han atribuido a la lectura toda una serie de cualidades. Por esa razón resulta conveniente realizar una revisión de algunos de ellos para poder introducir la lectura como parte de la vida de los individuos y de la sociedad.

### 1.1.1 UN POCO DE FILOSOFÍA

Para poder realizar una revisión *in extenso* en el campo de la filosofía sobre los aspectos de la lectura se necesitarían muchas páginas; por ese motivo sólo se resaltarán aspectos particulares de algunos autores.



Así pues, partiré de la premisa: leer es conocer, conocer es saber, saber es ser: leer hace al hombre mejor (Palacios Sierra, Caniza Arévalo y Pérez Rodríguez, 1997). En relación a este punto de vista se puede mencionar un aspecto importante de la ética de Sócrates (469-399 a. C.) llamado "*intelectualismo moral*". Dentro de esta postura se afirmaba 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<sup>1</sup>, lo cual le facilitaría la práctica del bien dentro de la sociedad; la preparación para la adquisición de estas virtudes se obtiene al tener los conocimientos necesarios (SARPE, 1988; Chávez, 1994). Sócrates decía que para que alguien pudiera producir un acto bueno o un acto justo, necesita saber primero qué es lo bueno y qué es lo justo. Por eso, los actos malos que en muchas ocasiones se achacan a alguna naturaleza inherente de algún individuo no es otra cosa que la consecuencia de su ignorancia, de su falta de conocimiento sobre la situación (Chávez, 1994).

Estas posturas de la ética socrática se relacionan directamente con la lectura pues, como se mostró en la premisa con la que se inició este apartado, esta actividad es un medio importante para acceder al conocimiento. La lectura podría ser, entonces, una forma importante de adquirir esa virtud que hace obrar de manera adecuada al humano pues es fuente de conocimientos.

Otro pensador importante cuyas ideas pueden relacionarse inherentemente con la lectura es el filósofo vitalista alemán Federico Nietzsche (1844-1900). Este pensador vivió en la Europa de la asunción de las masas al poder político y, por lo tanto, las ideas y apologías sobre democracia abundaban y se imponían en su época. La postura de Nietzsche sobre la democracia era considerada como radical y extremista pues él pensaba que éste era el peor sistema político que podía imperar en las sociedades occidentales de la época. La razón de esta postura consistía en que con este sistema sólo los peores individuos eran quienes conseguían el acceso a los puestos de responsabilidad política, económica y cultural, y cómo consecuencia de ello las sociedades se convertían en un caos y en lugares donde reinaba la confusión (1994/1886).

Pero, ¿qué de anomalía o malestar pudo encontrar Nietzsche en un sistema de gobierno donde eran las mayorías quienes decidían y no las élites explotadoras y ambiciosas? Su respuesta: las mayorías no estaban preparadas ni instruidas al respecto, sólo eran un tumulto de gente profana y que carecían de los conocimientos para poder saber qué es lo que puede ser mejor o peor para ellos, y por lo tanto su capacidad de elección política tendría como consecuencia la elección de malos gobernantes.

---

<sup>1</sup> Por *virtud* debe entenderse el "saber hacer" las cosas, o sea, el cálculo inteligente para obrar.

Como ya se ha visto, la lectura es una forma de acceso a los conocimientos. Entonces, y retomando la postura de Nietzsche, la lectura podría dotar a las mayorías de esa capacidad de saber y conocer, y por lo tanto, de poder instruirse respecto a qué es lo que mejores beneficios traería para sí mismos y a la sociedad en su conjunto. Es decir, la lectura, como acceso al conocimiento, dotaría al individuo de esa capacidad de discriminación y de reflexión sobre asuntos muchas índoles.

Para concluir estas ideas, retomaré el discurso de un grupo de filósofos conocidos como *El Círculo de Viena* cuya corriente de pensamiento se conoce como Positivismo Lógico. Su influencia y trabajo se desarrolló sobre todo en el periodo de entre guerras (Primera y Segunda Guerra Mundial). Este grupo estudió sobre todo aspectos relacionados al lenguaje. En una de sus premisas argumentaban que “*en el alcance y el límite del conocimiento el problema radica más bien en el alcance y límite del lenguaje*” (Chavez, 1994). Así pues, la relación que tiene esta premisa con la lectura está en que el conocimiento depende del lenguaje. Y aunque el lenguaje, es decir, todo lo que puede hablarse (esta es una idea global), está influenciado mediante lo aprendido en el entorno social y cultural, también es válido pensar que puede aprenderse mediante la lectura.

En otras palabras, si el límite del conocimiento está en el lenguaje (a través del lenguaje se manifiesta todo conocimiento), el lenguaje se podría ver incrementado a través de la lectura, y el conocimiento también.

Para sintetizar, la filosofía ha pensado en el conocimiento como una cualidad importante para el ser humano pues lo ayuda a ser mejor. Así pues, el hecho que la lectura sea una fuente de conocimiento es un axioma del ser humano moderno pues lo ayuda a desarrollarse, prepararse y, por lo tanto, enriquecer su entorno.

### **1.1.2 UN POCO DE LITERATURA**

Varios literatos también han pensado en asuntos relacionados con la lectura y las han plasmado en sus obras. Uno de ellos fue Aldous Huxley (1894-1963), quien visualizaba, en su libro *Un Mundo Feliz*, una sociedad futurista en donde la gente era condicionada a través de los principios pavlovianos para que sintieran aversión hacia los libros. Otro de ellos, Ray Bradbury, plasmó en su obra *Fahrenheit 451* a una sociedad, también futurista, en la que se encontraba prohibido la lectura de libros. Además de que éstos habían desaparecido pues se les había quemado.

Lo peculiar e interesante de las situaciones de narran estos autores en sus respectivas obras es que en ambas existe un control total y autoritario hacia los habitantes de las sociedades, convirtiéndolos en autómatas carentes de todo pensamiento libre y analítico. O sea, los autores relacionan la falta de lectura y todo lo que ello implica con sociedades en las que el individuo ya no es dueño de sus propias acciones, sino que está esclavizado a un orden político y social impuesto y en el que difícilmente se podría hacer algo para construir un sistema superior en función de las necesidades de sus habitantes.

### **1.1.3 LA LECTURA Y LA SOCIALIZACIÓN.**

Puede especularse que la relación existente entre una socialización adecuada de los individuos en las sociedades modernas está en función de las formas como se percibe a la lectura.

Para poder explicar esta situación haré uso de dos argumentos que pueden justificar la postura mencionada en el párrafo anterior. La primera de ellas es del sociólogo George Herbert Mead(1863-1931). Este pensador sugiere que una parte importante del proceso de socialización<sup>2</sup> del individuo es la que se refiere a “*el otro generalizado*”. Con este título Mead (1992/1934) califica a la capacidad que tiene el ser humano para ponerse en el lugar del otro, es decir, de adoptar actitudes de los otros, con quienes interactúa, que le permiten entender a los demás y entenderse a sí mismo desde el punto de vista exterior, de entender las posturas de los otros y de su comunidad.

Esto le permite al individuo reflexionar sobre cómo es visto por los demás miembros de la comunidad social o grupo al cual pertenece, y a partir de ello adoptar la actitudes de los otros individuos hacía si mismo, internalizándolas. De igual manera, adopta las actitudes del grupo hacia distintas visiones de la esfera social en la cual está inmerso. Es así como el entorno social, en la forma del otro generalizado, influye en la conducta del individuo. Es la forma en que se controla el comportamiento individual y se estandariza a partir de su inmersión en determinado grupo social.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre la lectura y la socialización del individuo? El escritor mexicano José Emilio Pacheco proporcionó una respuesta adecuada y favorable en el discurso que dio al recibir el Premio Internacional de Poesía y Ensayo 2003 “Octavio Paz”. Él defendió la utilidad social de la literatura y algunas de las razones en que ésta ayuda a la comunidad:

---

<sup>2</sup> Por socialización debe entenderse el proceso por el que se guía a los individuos para introyectar conductas, valores, metas y motivos que la familia, grupos sociales y, en general, la cultura consideran adecuados.

*"Existe un rasgo común entre el joven europeo que ataca con bombas incendiarias un campamento de refugiados y el muchacho que asalta y viola en los microbuses de esta cada vez más áspera ciudad: no tuvieron la oportunidad de leer, su imaginación y su sensibilidad quedaron muertas (...) han perdido la capacidad de ponerse en el lugar del otro" (El Mural, 2003).*

Entonces, la lectura proporciona propiedades que suscitan que el lector pueda ponerse en el lugar del otro, lo que produce en éste una mayor capacidad de sensibilización y una socialización adecuada; y un individuo con estas características es funcional y útil socialmente pues reconoce a los demás como lo hace consigo mismo, como personas que sienten y piensan de la misma manera.

Muchos pensadores han atribuido a los aspectos relacionados con la lectura como situaciones que pueden traer grandes beneficios, tanto individual como socialmente. Y aunque con este apartado sólo se dieron algunos ejemplos sobre cómo se puede reflexionar sobre la lectura, la intención era proporcionar algunos aspectos que están relacionados con ella a *grosso modo* para entender algunos beneficios que el individuo puede obtener de la realización de esta actividad y, simultáneamente, tratar de realizar una introducción a los capítulos siguientes, en donde se intentarán desarrollar estos aspectos de manera más profunda.

## **1.2. BENEFICIOS INDIVIDUALES DE LA LECTURA.**

Siempre hemos escuchado que leer, cuando se realiza frecuentemente, proporciona toda una serie de beneficios al lector. No es sólo en un aspecto en el que la lectura ayuda a la persona cuando adquiere este hábito, sino que son toda una serie de cualidades positivas las que implica la lectura, que van desde lo emocional hasta lo pedagógico. Podría parecer una exageración el próximo aserto, pero el simple hecho de mencionar todos los aspectos benéficos que conlleva la lectura podría justificar la intención de querer inculcar este hábito placentero y satisfactorio en las personas.

### 1.2.1 ASPECTOS GENERALES

En términos generales, el hábito de la lectura produce en la mente y en las emociones de las personas una serie de efectos positivos que hacen que el lector lleve una mejor vida. Según la importante organización de educación infantil SOLO HIJOS (2002) los rasgos positivos más destacados que suscita el hábito de la lectura en las personas, y en particular en los niños, son:

a) *Una mayor organización neurológica:* Aprender a leer supone proporcionar al niño infinidad de conexiones y circuitos neuronales que facilitarán posteriores aprendizajes; mismas que podrá utilizar en otras situaciones y a lo largo de toda su vida

b) *Desarrollo intelectual y éxito académico:* Los psicólogos afirman que el factor más importante para un aprendizaje determinado es tener los conocimientos previos necesarios que lo hagan posible. Leer proporciona acceso a la cultura, a los datos y a los conocimientos que permiten futuros aprendizajes. Por eso, fomentar la lectura en los individuos desde edades tempranas es una de las maneras más eficaces de prevenir el fracaso escolar y las malas notas. En suma, la estructuración neurológica del cerebro más el acceso autónomo y alegre a todo un mundo de conocimientos más la curiosidad innata de los niños, hacen que, efectivamente, existan pocas posibilidades de fracaso escolar.

c) *Inteligencia emocional:* A través de la lectura de un libro podemos comentar cómo se siente ese personaje al que le ha sucedido algo terrible, divertido, especial... "¿Se siente triste, contento, enojado, celoso?", "Por la cara que pone aquí, yo diría que se lo está pasando bastante bien", etc. Gracias a este aspecto que da la lectura, se puede ayudar a que los niños desarrollen su inteligencia emocional, ya que aprenden, poco a poco, a ponerse en la piel de otros personajes y a comprender lo que les sucede.

d) *Incrementa la imaginación y la fantasía:* La fantasía alimenta la fantasía. La lectura nos permite viajar a lugares desconocidos y conocer a personajes inexistentes. ¿De qué otra manera, si no, podríamos viajar a otros planetas, sumergirnos en el fondo del océano, llegar hasta el centro de la selva, conocer a los piratas o casarnos con la más bella de las princesas?

### **1.2.2 ASPECTOS ACADÉMICOS**

La acción de leer es considerado en muchas ocasiones como la simple transformación de grafías en fonemas. Materialistamente hablando es así. No obstante, como ya se mencionó, la lectura cotidiana favorece en varios aspectos a las personas que la practican. La falta frecuente de esta actividad es la causa, para algunos especialistas del tema, del fracaso en el ambiente académico.

En el ámbito escolar estudiar es un aspecto fundamental para la obtención de los conocimientos necesarios sobre alguna materia, y la lectura es el punto clave para favorecer la autonomía de los estudiantes, volverlos autodidactas, es decir, y en pocas palabras, estudiar significa ante todo leer (Chevalux, 1992).

En nuestros días existen motivos suficientes para suponer que la falta del hábito de la lectura es un factor importante para el fracaso escolar. En adolescentes se ha encontrado que existe una fuerte relación entre la falta de lectura y la dificultad para entender los problemas matemáticos cuando se transmiten oralmente. De igual forma, en muchas ocasiones los alumnos con falta de hábitos de lectura son poco capaces de reconstruir una lección de materias como geografía o historia porque no encuentran una relación directa entre las explicaciones del maestro y lo que está escrito en los libros (Chevalux, 1992).

De este modo, la lectura no es sólo una habilidad mecánica: leer implica razonar dentro de una cápsula de formalidades intelectuales que incluyen distintas formas de pensamiento tales como la evaluación crítica, la formulación propia de juicios, el despertar de la imaginación y la resolución mental de problemas (Argudín y Luna, 1994). La poca valoración de todas estas aplicaciones dentro de la lectura ha producido que gran parte de los alumnos de las escuelas no entiendan el significado de las palabras que leen y, en consecuencia, no capten los planteamientos ni ideas que los autores tratan de comunicarles a través de la palabra escrita (Argudín y Luna, 1994).

Lo que se trata de afirmar es que la lectura está íntimamente ligada a un buen aprovechamiento académico, puesto que la lectura implica toda una serie de procesos que ejercitan las facultades de aprendizaje, de memoria e intelectuales en quienes la practican.

### **1.2.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS**

Así pues, desde un punto de vista pedagógico, la lectura ejercita una buena cantidad de funciones intelectuales en quien la practica como una actividad frecuente. Según Palacios

Sierra, Caniza Arévalo y Pérez Rodríguez (1997), algunas de esas funciones importantes son las que se mencionan a continuación.

### **1.2.3.1 LEER ES IDENTIFICAR**

Uno de los procesos importantes que conlleva la lectura es la identificación de significados que se encuentran dentro del texto tanto de manera explícita como de manera implícita, mismos que están en función de los conocimientos y presuposiciones que se tienen previamente a la lectura y que han sido adquiridos a través del lenguaje, la educación o la socialización. Trataré de explicar esta situación: supóngase que se lee el enunciado “Él besó a su madre y Laura lloró”. En el enunciado se incluye a tres personas que en un contexto situacional; pero implícitamente el lector interpreta que Laura es una persona femenina.

Esta relación que hace el lector del nombre “Laura” con una mujer es una situación que aprendió previamente, pero que no estaba explicitada en el enunciado, o sea, en ningún momento se dice que Laura es mujer, es ésta una deducción del lector. Esto representa un esfuerzo intelectual por crear un vínculo entre Laura-Mujer, puesto que esta situación no era mencionada en el texto. La identificación de “Laura” como mujer fue una deducción del lector, lo cual significa que para que la lectura de algún texto tenga algún sentido necesita de una participación activa de la persona que lee.

En otras palabras, *“la lectura con comprensión identifica la organización del texto y distingue las partes que lo componen, para poder construir al final nuevos significados a partir de los significados que el texto nos proporcionó”* (Palacios Sierra y cols., 1997: 190). Y esto significa un ejercitamiento mental, en mayor grado, propiciado por el enlace de las acepciones que el texto proporciona para llegar a un nuevo resultado.

### **1.2.3.2 LEER ES EXPLICAR**

En la actividad de leer, otro factor que también va implícito y que es de gran beneficio, es el hecho de que se dota al lector de la posibilidad para poder explicar las circunstancias vinculadas al contexto de la lectura. Pero, ¿cómo sucede esta situación? Analizando y descodificando las formas lingüísticas de los contextos que proporciona al lector el texto que se está leyendo (Palacios Sierra y Cols, 1997).

Por ejemplo: cuando se lee el enunciado “vamos a unir los salarios y nuestro corazón”, se nota que los corazones de las personas participantes van unidos, pero no de manera material,

sino lo que representa el corazón; es decir, aspectos emocionales como la unión, el valor, la entrega, etc. Pero, para poder entenderlo de esta manera se debe tomar en consideración para la explicación del enunciado los contextos previos en los que éste se encuentra inmerso. O sea, que el significado literal de muchas oraciones no tiene que ser necesariamente el que se aplica, sino que es importante conocer el contexto en el que está envuelto para poder explicar el significado real del mismo.

Además, este ejercicio mental del lector representa un esfuerzo de memoria, pues para que la frase adquiera el sentido con el que se desea se debe conocer y recordar los contextos y significados previos de dicho enunciado.

### **1.2.3.3. LEER ES EVALUAR**

Cuando una persona lee se trabajan las habilidades para analizar y sintetizar el contenido de los textos y emitir juicios críticos propios (Palacios Sierra y Cols, 1997). Este aserto es más que cierto, pues en muchas obras para lectura, sobre todo en la literatura y la poesía, los autores dejan la conclusión de la misma al aire usan ambigüedades para que el lector haga su propia evaluación. En estas lecturas reconocen al lector como protagonista y le dotan del privilegio de dar la última palabra a quien lo lee para poder formular un propio juicio. Como dice el literato Roland Barthes *“escribir es ofrecer la última palabra al otro”* (en Paoli, 1983: 12).

La determinación de los juicios propios a través de la lectura están en función del contexto histórico, social y anímico en el que se encuentra el lector (Paoli, 1983), por esta razón es que habrá tantos juicios distintos sobre la lectura de un texto en particular como personas que lo lean.

Este tipo de lecturas, pues, ayudan al lector a formular juicios propios, puesto que cada persona tiene una idiosincrasia con la cual, al momento de enlazarla a los contenidos de la lectura, obtienen juicios y evaluaciones autónomas y personales.

Ahora bien, ¿qué tipo de efectos se producen en el lector que se forma juicios propios y autónomos a partir de la lectura? Se convierte en un autodidacta. Y los individuos autodidactas serán la consecuencia inmediata de las *“sociedades del conocimiento”* (Latapí, 1999). Con este término se denomina al nivel superior de sociedad hacia la que la humanidad se proyecta inexorablemente, y en la cuál *“sólo los países que logren generalizar en su población esta manera de aprender sobrevivirán; las que no lo hagan, no.”* (Latapí, 1999).

Así pues, las personas que aprenden por sí mismos tienen las facultades de conocer, aprender, relacionar, sistematizar, analizar, intuir, verificar, contrastar, inducir y deducir,



imaginar hipótesis, dialogar consigo mismos e integrar gradualmente todo lo que van aprendiendo en beneficio de sí mismos y de la sociedad (Latapí, 1999).

#### 1.2.4 LA LECTURA Y LA IMAGINACIÓN

Generalmente se enseña a leer a los niños haciéndolos convertir las letras y palabras en fonemas a través de una lectura repetitiva, mecánica y pasiva; dejando fuera un importante aspecto que proporciona la lectura a todos aquellos que se sumergen en ella: la imaginación.

Muchos especialistas del tema piensan que se trata de un grave error puesto que leer también consiste en ser capaz de transformar las frases en imágenes mentales (Chevalux, 1992). Es a partir de la generación de esta capacidad en el lector que la lectura se convierte en un placer, es la forma de alejarse de la vida rutinaria y llegar al más alto mundo de lo fantástico, lo increíble y lo estético; de olvidarse de sí mismo y volar o viajar a partir de las palabras convertidas en imágenes; mismas que estimulan a nuestra mente en tal grado que en verdad se crean nuevas realidades: *“ver cómo un niño pierde la noción del mundo cuando lee una historia que le fascina, ver cómo vive el mundo de fantasía descrito por dicha historia incluso mucho después de haber terminado de leerla, es algo que demuestra la facilidad con que los libros y su lectura cautivan a los niños ...”* (Bettelheim y Zelan, 1990: 57).

A pesar de esto, generalmente se enseña a las personas las utilidades prácticas del aprender a leer (como que obtendrá trabajo, será mejor estudiante, podrá entender los anuncios de la calle), pero nunca se le menciona que con la lectura, y sólo con ella, podrá acceder a mundos desconocidos y nuevos. La carencia de esta situación en el momento de enseñar a leer a los niños es un factor que provoca, para muchos pedagogos, un alejamiento de la misma por parte de ellos. Algunos estudiosos del tema mencionan que:

*“Lo que se necesita para hacer que una persona desee leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas que le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino. Por que es la fe la que enciende la imaginación ...”* (Bettelheim y Zelan, 1990: 58).

Es este aspecto el que se subestima de la lectura. Sin embargo, es esta cualidad una de las más rescatables, pues cuando la lectura se experimenta y enseña de esta manera se ven involucrados no sólo las facultades cognoscitivas de la mente, sino también la imaginación y las

emociones. Resumiendo, todos los niveles de la personalidad del lector se ven relacionados en el momento en que las palabras se convierten en imágenes pues leyendo así se atraen los aspectos más elevados y emotivos de la mente (Bettelheim y Zelan, 1990).

### 1.2.5 EL PLACER DE LA LECTURA

Además de todos los beneficios emocionales, intelectuales o pedagógicos, la lectura produce una sensación placentera en todo aquel que la práctica frecuentemente. El placer que provoca se fundamenta en la evasión mental que suscita. Evadimos mentalmente la monotonía cotidiana o la carga de una rutina laboral o existencial y nos transportamos a donde la lectura nos lleva y nos convertimos en personajes que nunca imaginamos que podríamos ser. Es decir:

*“El placer de leer muchas veces se llama evasión. Necesitamos a menudo evadirnos de la monotonía, de los sinsabores, de las dificultades en que la vida nos sume a cada paso. Entonces, no hay nada mejor que un libro oportuno, leído con avidez, con una especie de singular entrega hacia lo que en esos momentos quisiéramos ser (...) a lo que entonces deseáramos vivir”* (Pérez, 1995: 118)

Además, existe una particularidad en el placer de la lectura que otro tipo de placeres no suscitan. El placer de la lectura es el único que no se acaba, porque éste perdura cuando ya los demás se han ido. El placer sexual, comer, y otros con el tiempo empiezan a desvanecerse, pero el placer de leer está ahí, en la casa, en la calle, en la biblioteca, en la familia, sólo esperando a que alguien lo haga (Pérez, 1995). Da mucho por muy poco.

Ya lo dijo el filósofo y pensador francés Montesquieu, *“Amar la lectura es cambiar horas de hastío por horas deliciosas”* (en Ladrón, 1985) y es que, ¿cuántas veces un buen libro ha hecho olvidar una mala tarde, o ha hecho que las horas de espera se conviertan en el escenario de la más bella o emocionante historia que alguien pudiese haber imaginado, o que el aburrido día sin amigos se transforme en el mejor momento para viajar a las aventuras Quijotescas?

En otras palabras, la lectura no sólo proporciona ejercitamiento intelectual, creativo e imaginación desbordante, sino que también es una actividad que llena de placer a todo aquel que sabe disfrutar de ella, a todo aquel que sabe transformar las palabras en más que fonemas, a todo aquel dispuesto a cambiar un mal rato, un rato aburrido o el malestar de un mal día de trabajo, en *horas deliciosas*.

### 1.3 BENEFICIOS SOCIALES DE LA LECTURA

En el apartado anterior se revisaron algunos beneficios individuales que produce la lectura. Sin embargo, existe un vacío referente al énfasis sobre las consecuencias sociales que provoca la lectura en un pueblo culto y lector, ya que generalmente los especialistas, cuando estudian aspectos relacionados a ésta, sólo toman en consideración problemas de su aprendizaje y su comprensión y olvidan que la forma de entenderla está íntimamente relacionada con la vida social de los individuos (Rodríguez, 2002). La lectura y la sociedad están, pues, relacionadas de manera directa, es decir, en las sociedades dónde existe más desarrollo también hay una mayor cultura lectora en su población. Los especialistas afirman que en aquellas sociedades en las que las personas visitan en más ocasiones bibliotecas, compran más libros y, en consecuencia, leen más, existe una mayor conciencia social y comunitaria que en aquellas en las que estas situaciones se presentan en menor grado (Suaiden, 2002). De igual forma, la UNESCO (En Latapí, 2000) ha reconocido que la lectura es una herramienta de desarrollo no sólo individual, sino también social. Esta organización mundial afirma que la razón es que se ha entendido que eliminar la pobreza y propiciar sociedades más lectoras son dos caras de la misma moneda; es decir, el uno no puede lograrse sin el otro.

Así mismo, en las sociedades actuales, a consecuencia de la globalización, la adquisición de conocimiento e información ha adquirido un papel de suma importancia para la inclusión de los individuos en los motores de desarrollo, traducidos en mejores formas de vida, puesto que las regiones en donde impera la desinformación son automáticamente excluidas del proceso de desarrollo, ya que quien no produce resultados inmediatos a consecuencia de la desinformación termina quedando fuera. El conocimiento es entendido, de esta manera, como productor de riqueza. Los países desarrollados han seguido este patrón y les ha ayudado a consolidarse como hegemonías mundiales (Suaiden, 2002).

Tal vez estas situaciones suenen un tanto drásticas, pero es la realidad. Suaiden (2002: 339) lo dice claramente: *“A pesar de las frustraciones que nos provoca esta tendencia, está cada vez más claro que en un mundo globalizado solamente las personas con acceso a la información y al conocimiento, tendrán mejores oportunidades para mejorar su calidad de vida y hasta para disfrutar el poder...”*. Es decir, el conocimiento y la información generan poder.

De igual forma, en nuestro mundo globalizado, sólo los países en donde sus habitantes están educados e instruidos son los que reportan mayores beneficios sociales y económicos pues desarrollan de manera óptima la explotación de la llamada *“economía del conocimiento”* en

dónde preparar e instruir a la población mediante la educación y la lectura es vista más como una inversión que como un gasto (Garrett, 2004).

La lectura, como se ha mencionado en apartados anteriores, está íntimamente ligada a los procesos de educación y de adquisición de conocimiento e información, por lo que las anteriores menciones justifican la relevancia que tiene ésta como catalizador del desarrollo dentro de las sociedades actuales.

Entendida la orientación social que puede tener la lectura es menester hacer mención de algunos de estos aspectos en que mejora la convivencia social; ese será pues el objetivo de los siguientes apartados.

### **1.3.1 ACCESO A LA INFORMACIÓN Y AL CONOCIMIENTO**

La lectura es uno de los medios a través de los cuales la población puede tener acceso directo a la información y al conocimiento. 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 que deseen para su educación, mejoramiento profesional y personal, o bien para su entretenimiento (Rodríguez, 2002). Así pues, la lectura está ligada al acceso a la información y al conocimiento pues frecuentemente estos últimos se presentan a través de formatos escritos.

Pero, ¿qué consecuencias puede traer a un sistema social que su población conozca y se informe? Las respuestas van encaminadas por muchos rubros: gente mejor preparada, más consciente, mejor educada, más participativa, con mayor tolerancia social y, por ende, más inclusión social, etc.

### **1.3.2 INCLUSIÓN SOCIAL**

Existen en muchas sociedades, como la nuestra, grupos o minorías que se encuentran marginadas por distintas circunstancias, y están excluidas de la mayoría de los beneficios sociales que se les podría proporcionar como ciudadanos inmersos en un orden social. La importancia que toma la lectura respecto a esta situación es que ayuda a romper con ese aislamiento que produce la ignorancia y el analfabetismo en algunos sectores de la población, es decir, que los puede transformar en personas capaces de tener una vida ciudadana activa y negociar con las autoridades, comunicarse en público y luchar por la igualdad de derechos y

oportunidades, ya que los marginados carecen del conocimiento y las habilidades para colaborar y oponerse a las autoridades que ejercen el poder (Rodríguez, 2002).

Y es que las consecuencias sociales cuyo origen se encuentra en la marginación de algún grupo de la población son desastrosas. De estos grupos surgen generalmente los grandes problemas sociales; algunos de ellos son la prostitución, la violencia, el desempleo, por falta de mano de obra especializada; y en consecuencia, robo y cárcel (Suaiden, 2002).

En suma, la lectura ayuda a los más excluidos, marginados y minorías sociales a concientizarse de sus derechos y a organizarse para poder exigirlos y ejercerlos; además de prepararse, educarse y desarrollarse como personas integrales.

### **1.3.3 ACCESO A BENEFICIOS SOCIALES**

Se cree que aquellos que no tienen acceso a la información, misma que podría darles la lectura, quedan fuera de los beneficios sociales que proporcionan el gobierno y organizaciones sociales.

Existen estudios en países con gran índice de analfabetos, en donde muchas personas que no saben leer o escribir no tienen acceso a beneficios sociales, pues no saben cómo llenar los papeles burocráticos para obtenerlos (Rodríguez, 2002). Pero yendo más allá, existen muchas personas que ignoran totalmente sus derechos como miembros de un sistema social y, en muchos casos, se abusa de éstas por esa falta de conocimiento. La ignorancia o el desconocimiento de leyes, derechos y beneficios son la causa de atropellos o abusos en ciudadanos por parte de personas sin escrúpulos que se aprovechan de la ingenuidad e ignorancia de estos. Aunque es tarea obligada de un sistema democrático informar de todos los derechos y beneficios a los que es acreedor un ciudadano (Pasquino, 1999), en esta era globalizada, la sobresaturación de información es un fenómeno cotidiano y las personas no tienen el tiempo ni la dicción de poner su atención y entendimiento en todos y cada uno de los mensajes orientados a informarle sobre sus derechos y beneficios. Por esta razón sólo se puede enterar de ellos de manera individual cuando por alguna situación así lo necesite, y en estos casos la lectura será una herramienta indispensable.

Así pues, la lectura también tiene la función social de hacer acreedores de importantes beneficios a aquellos que la tienen como parte de su vida cotidiana.

### **1.3.4 TOLERANCIA SOCIAL**

La falta de tolerancia social siempre ha sido un factor de conflicto. Peleas, calumnias, segregación, racismo e incluso guerras han sido consecuencia de ello. Basta con echar un vistazo a los diarios o libros de historia para percatarse de esta situación: la lucha entre Israel y Palestina, tantos años de racismo imperante en Sudáfrica, las olvidadas comunidades indígenas de nuestro país, los inmigrantes conacionales que son humillados y abusados en el país del norte, etc. El etnocentrismo extremo ha sido causa de muchos de estos problemas. La lectura, en este rubro, también cumple una función importante pues, lejos de uniformizar el pensamiento humano, hace todo lo contrario: fomenta la diversidad y ésta suscita mejoramientos sociales (Rodríguez, 2002).

La diversidad produce una vida social comunitaria, misma en la que las diferencias, en lugar de producir un efecto divisorio, enriquece al individuo en tal grado que se puede convivir con personas o comunidades que tiene formas de vida distintas a las nuestras (Rodríguez, 2002), y estas situaciones se traducen en paz, inclusión y participación social.

Así pues, la lectura permite el conocimiento de costumbres, tradiciones, culturas, formas de vida diferentes a la nuestra. Sin embargo, es tan generosa que ese no es su límite último. En muchas ocasiones ayuda no sólo a conocer las costumbres y formas de vida del grupo social en el uno está inmerso, sino a entenderlas, a comprender su significado. Y es cierto. ¿Cómo puedes entender a los demás sino te entiendes a ti mismo? Nada nos ayuda tanto a conocer nuestra alma, nuestro ser, nuestra vida, como leer y reflexionar lo que leemos (Latapí, 1999).

### **1.3.5 PARTICIPACIÓN SOCIAL**

Si se parte de la premisa *“La lectura es el camino que nos permite acercarnos a la información que necesitamos, es un camino que nos permite igualarnos en la utilización de la información y, como hemos visto, la información es poder y el poder es riqueza”* (Rodríguez, 2002); se puede entender, entonces, que la lectura es una característica importante de los habitantes de las sociedades desarrolladas o de las que aspiran a serlo en el corto plazo.

Una cuestión importante es que una sociedad sin la facultad para informarse lleva a la formación de un sistema social en el que sus miembros son incapaces de discriminar, criticar y tomar decisiones óptimas para el desarrollo propio y el colectivo (Rodríguez, 2002). Y alguien que no tiene conocimiento o información sobre las posibilidades referentes a algún asunto, no sólo permanece pasivo, sino que es objeto de un gran número de abusos y atropellos fomentados por su desconocimiento de situaciones que le pueden favorecer o ayudar a llevar una mejor calidad de vida.

Así pues, la pasividad social, fomentada por la falta de conocimiento e ignorancia, petrifica el potencial ascenso a formas superiores de organización y convivencia social.

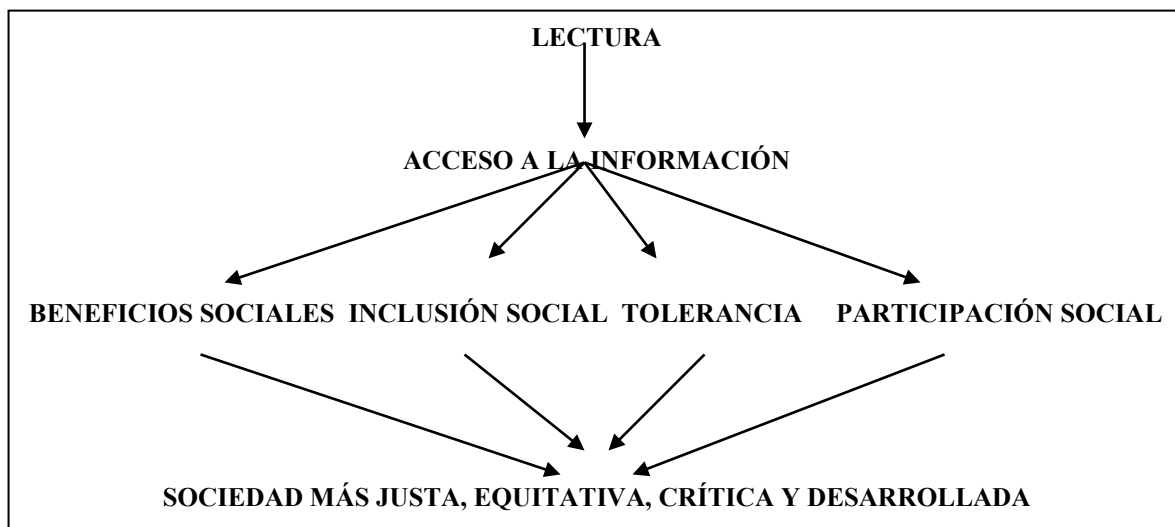
Una de las mejores formas de fomentar e incrementar la participación social es mediante la lectura, puesto que si un individuo o grupo tiene la información necesaria para poder argumentar su posición, conoce sus derechos y se siente incluido en el medio social, difícilmente dejará que alguien más decida por él.

### 1.3.6 LA LECTURA Y EL DESARROLLO SOCIAL

Como se ha visto, la lectura está relacionada con un gran número de situaciones sociales. Aunque en este apartado sólo se vieron algunas de ellas, es evidente que la lectura es un factor que hace que las personas se conviertan en parte de la solución de los problemas y no sólo en la causa de ellos (Rodríguez, 2002).

Una síntesis esquemática de algunos beneficios sociales que la lectura produce y se muestra en la figura 1.1.

**FIGURA 1.1. ESQUEMA DE ALGUNOS BENEFICIOS SOCIALES QUE CONLLEVA LA LECTURA**



Lo que se pretendió decir a través de los apartados anteriores es que la lectura puede ser parte de la solución de problemas que aquejan a las sociedades de hoy. La ignorancia, la desviación social, sistemas autoritarios, marginación, pobreza, conflictos sociales, etc. pueden tener como una de sus causas a individuos faltos de conocimiento, información y de sensibilidad; efectos que la lectura proporciona a quienes no la tienen como parte de su vida.

## **1. 4. LA LECTURA EN MÉXICO**

A través de la historia del país se han realizado muchas medidas para poder lograr que la lectura y su hábito se expandan por todo el territorio y lleguen a toda la población. A pesar de ellos, son sólo algunas de esas medidas y contextos los que son dignos de mencionar, pues aunque sus resultados no fueron en la mayoría de los casos fructíferos, sí son dignos de mención porque el hecho de haber intentado ese tipo de hazañas no se pueden dejar de lado; además de que su conocimiento ayuda a dar un panorama más amplio de cómo se ha fomentado la lectura en nuestro país.

De igual forma, otra razón importante para su mención estriba en que de esta forma podemos entender cómo han evolucionado las formas de enseñar la lectura, así como las oportunidades de acceso a ésta por parte de las distintas clases sociales y las distintas medidas que ha tomado el gobierno para promover y fomentar la lectura en el país. Son estos, pues, los principales objetos de los siguientes apartados.

Cabe mencionar que toda la información referente a la lectura en nuestro país que se manejará está basada en la publicación realizada por el COLMEX llamada La historia de la lectura en México (1999).

### **1.4.1 EL PORFIRIATO**

Fue a partir de esta época en donde en verdad se realizaron esfuerzos por primera vez en la historia de la nación en pos del fomento a la lectura.

El porfirato suscitó condiciones que favorecieron en gran medida el fomento a la lectura. La relativa paz social, la estabilidad económica y política favorecieron esta situación. El ferrocarril no sólo disminuyó distancias y abarató costos, sino que también pretendía llevar cultura del centro del país a los estados y viceversa.

Cuando Porfirio Díaz tomó el poder en México, sólo el 14% de la población total del país sabía leer, mientras que en 1910 esa cantidad había aumentado a 20%.

Un obstáculo que dificultaba hasta cierto punto la alfabetización era la heterogeneidad cultural y de dialectos que tenía el país, pues a inicios del siglo pasado el 38% de la población era totalmente indígena y hablaba su propia lengua. La dificultad radicaba en que la imposición de otra lengua a la propia podía ser no muy bien vista por estos sectores de la población.



Los esfuerzos por alfabetizar al país durante esta época se centraron más en los hombres y en las grandes ciudades, pues el porcentaje de hombres alfabetizados al finalizar el porfiriato era de del 22%, mientras que en el año de 1895 era del 17%; un incremento del 5%. Asimismo, el Distrito Federal era el sitio del país en donde más gente alfabetizada se encontraba, pues absorbía el 38% de toda la población alfabetizada del país.

Aunque los datos sobre la alfabetización del país no son espectaculares, al menos sí se demuestra un crecimiento de la población que sabía leer y escribir. Esto fue el resultado del primer esfuerzo serio por parte del Estado por llevar la lectura a la población, después de casi un siglo de estar inmerso en guerras internas y externas.

Ahora bien, este pequeño incremento en la población alfabetizada del país se debió a varios factores. El primero fue el cambio en el método de enseñanza. Antes de que esto ocurriera, este método en México carecía de eficacia. El cambio en esta manera de enseñanza que se implantó durante el porfiriato provino de del pedagogo suizo Peztaozzi, el cual suplantaba la obligación del alumno de aprender todo conocimiento de memoria a procurar que se desarrollara conjunta y simultáneamente la observación, la atención, la percepción, la memoria y la imaginación.

Otro factor fue la entrega de libros a los aprendices. Antes de esta época sólo se daba un libro a alumnos de escuelas para aprender a leer, mientras que en el porfiriato se aumentó esta cantidad a tres, y a veces hasta cuatro. Asimismo, durante estos años, de 1890 a 1900, se publicaron más libros de lectura que en los tres siglos anteriores.

El tercer factor que provocó el aumento ligero de lectores en el país fueron los contextos políticos y sociales en el que estaba inmerso el país; pues se incrementó la creación de periódicos y de sus tirajes, y por lo tanto de lectores.

El último factor que facilitó el acercamiento a la lectura fue ocasionado por los altos círculos intelectuales del país, pues fomentaron la literatura y filosofía a través de asociaciones literarias. La fuerte influencia en las ciencias y las artes de Francia en el país propiciaba que se leyeran autores como Balzac, Flaubert, Victor Hugo, etc.

En suma, durante el porfiriato se incrementó el número de personas alfabetizadas en el país, así como el público lector. No obstante, las cifras pueden ser engañosas puesto que este aumento no fue de manera uniforme en la población. Las cifras en alfabetización aumentaron, pero en su mayor parte correspondían sólo a campañas y situaciones que eran realizadas en las grandes ciudades y enfocadas a los hombres y a las elites sociales, dejando casi toda la provincia mexicana casi sin modificación alguna.

#### **1.4.2 DE 1920 A 1940**

Después de la guerra de revolución, la estabilidad política y social volvió a imperar en el país. A diferencia del porfiriato, es hasta la década de los años veinte cuando se empieza a dar prioridad a la educación y a combatir el analfabetismo como uno de los principales obstáculos para el progreso y la unidad nacional.

Así, el gobierno realizó esfuerzos a favor de la alfabetización popular. Un luchador incansable por conseguir este objetivo fue, sin duda alguna, José Vasconcelos; que al asumir la rectoría de la Universidad Nacional en 1929, pretendía expandir la educación y la lectura a todos los sectores populares del país con la finalidad de fomentar la unidad e identidad nacional.

El primer paso que intentó realizar Vasconcelos fue decrementar el avasallador analfabetismo del país, mismo que ascendía al 66.17% de la población mayor de 10 años.

La llamada *Gran Campaña Alafabetizadora* fue la materialización de los esfuerzos de Vasconcelos para salvar al país de la ignorancia. Los obstáculos que tuvo que vencer en un país pobre que acababa de salir de una revolución eran demasiados: no había lugares para la enseñanza, ni material didáctico; los maestros enseñaban donde podían: en sus casas, en parques públicos, en patios de vecindades, en carpas improvisadas. A pesar de todo esto, el mayor problema fue que quienes debían de ser alfabetizados no acudían a los llamados o dejaban de ir al poco tiempo.

Con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia, Vasconcelos se hizo cargo de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), con autoridad en todo el país. En la SEP, Vasconcelos pudo sistematizar más la alfabetización del país. Con esta autoridad se pudieron mandar maestros a los rincones más alejados del país a cumplir con tareas alfabetizadoras.

Lo destacable del plan de Vasconcelos era que pretendía mucho más que sólo enseñar a leer y a escribir a la población: *“era todo un programa de cultura popular en el que la enseñanza de las primeras letras era sólo el paso inicial”*.

Además de enseñar a leer, el gobierno también proporcionó qué leer. Vasconcelos pensaba que era un deber proporcionar lecturas a la población, y sobre todo las obras cumbres de la humanidad. Esto intentó hacerlo quitándoles el exceso de anotaciones eruditas para que la lectura de éstas no fuera un privilegio de los conocedores, sino que también los profanos pudieran leerlas sin dificultad. Así mismo, el gobierno ayudó a aumentar el tiraje de ediciones de libros como La Iliada o La Odisea y de libros de autores como Tolstoi o Goethe; y las vendía a bajo precio o las repartía gratuitamente en bibliotecas, escuelas y sociedades obreras.

Gracias a estos esfuerzos, mucha gente de lugares lejanos como campesinos e indígenas tuvieron por primera vez en sus manos un libro.

A la llegada de Plutarco Elías Calles a la presidencia, las campañas de alfabetización fueron reducidas en número y cambiadas de dirección; lo que se pretendía ahora era enseñar a leer con la finalidad de tener beneficios prácticos en la vida, mejorando económica y socialmente. Los resultados no fueron distintos que en épocas anteriores: las personas alfabetizadas fueron reducidas.

Ya para los años treinta la situación cambió, pero sólo en el tipo de material de lectura que se leía y que se editaba. Los contextos internacionales influyeron de manera determinante en el tipo de lectura que abundaba en el país. Aumentaron los libros que pretendían explicar las situaciones mundiales como la crisis del 29 y el colapso de Wall Street en Estados Unidos, el rápido desarrollo de la U.R.S.S., la venidera Segunda Guerra Mundial, etc.

En lo que no cambió la situación de la lectura en nuestro país era el inmenso analfabetismo; casi el 60% de la población era analfabeta. Cárdenas, al igual que sus antecesores, inició campañas de alfabetización. Lo destacable de éstas es la forma como las difundió entre la población, pues resaltaba los beneficios de saber leer y escribir tanto en el ámbito personal como en el social y político: *“boletines de radio, prensa y de revistas se dirigían al alumno para convencerlo de que su ignorancia era la causa de que fuera explotado: <<aprender a leer y a escribir es el primer peldaño –decían- de tu educación y, en consecuencia, de la libertad de tu clase>>”*.

Una segunda campaña alfabetizadora se lanzó en el sexenio de Cárdenas, pero esta vez era más ambiciosa: pretendía alfabetizar al país completo en tres años. No se escatimó en gastos ni en esfuerzos para conseguirlo, sin embargo, los resultados fueron, nuevamente, decepcionantes. Los alumnos beneficiados por esta campaña fueron solamente 117,533. Esta cifra era muy reducida si se tomaba en cuenta todos los esfuerzos realizados y todos los gastos invertidos.

Aunque los resultados fueron pobres, lo rescatable de estos esfuerzos por llevar la lectura a los sectores populares de la población es, sobre todo, el hecho de ser considerado el problema del analfabetismo como de relevancia nacional. Además, percatarse de que no sólo se tiene que enseñar a leer a la gente sino proporcionar qué leer a la gente. Y también tomar en consideración la forma como se intentaba persuadir a la gente, en el sexenio de Cárdenas, para que intentara leer, pues por primera vez se usaron los medios de comunicación.

Tal vez los resultados no fueron los esperados, pero al menos no se desistió en tratar de conseguirlos puesto que intentaron todas las formas posibles y accesibles para hacer que la población leyera y escribiera, para hacerles llegar qué leer y hacerles entender las consecuencias sociales e individuales de no saber leer.

### 1.4.3 DE 1940 A 1960

En 1940 la situación de las épocas anteriores conforme al acceso a la lectura no había cambiado mucho, a pesar de los intentos del Estado por lograrlo. En censo de ese año indicaba que de los 16 millones de personas en edad escolar sólo un millón tenía la oportunidad de ser instruido y alfabetizado. De igual forma, el 50 % de las personas que aprendían a leer y a escribir no tenían la oportunidad de terminar la educación básica (la primaria). Esta Situación indicaba que la mitad de los lectores potenciales se quedaban muy por debajo de cualquier acceso real a la lectura, pues sólo tenían a su alcance periódicos y revistas.

A mitad de los años 40, la nación mexicana visualizaba su consolidación como un país que pretendía entrar a la modernidad; con un evidente crecimiento económico y con proyectos de industrialización. Esta situación, aunada a la inmigración de grupos de españoles intelectuales que huían del régimen franquista, propició el aumento de en la producción de conocimientos y de ciencia, así como de su difusión. A raíz de esto, México vivía un momento excepcional cuyas consecuencias se manifestaron en muchos ámbitos, entre ellos el fomento a la lectura.

La aportación de esta inmigración española fue importantísima. A su llegada lo primero que hicieron fue escribir y producir obras en papel. Su influencia se percibió en diversas actividades intelectuales. Sus obras fueron publicadas por la SEP, la UNAM y por el recientemente creado Fondo de Cultura Económica; ocasionando así la expansión de la actividad editorial y el surgimiento, a finales de los años cincuenta de más de 100 casas editoriales. Por esta razón, también empezó a crecer el número de autores, puesto que ya tenían más posibilidad de que sus obras fueran publicadas.

Pero, al igual que en años pasados, estas situaciones sólo beneficiaban a la población de la Ciudad de México, en donde estaban la mayor parte de las instituciones de investigación, editoriales y librerías.

Al igual que en ocasiones anteriores, se lanzaron campañas de alfabetización, aunque, como antaño, los resultados no fueron muy alentadores.

Una peculiaridad de esta época fue que se tomaron en cuenta diversidad cultural y de dialectos, situación que en años anteriores había sido factor que impedía la alfabetización de algunos sectores de la población. Se creó el instituto de Alfabetización para Indígenas Bilingües; mismo que lanzó proyectos de alfabetización en cuatro dialectos indígenas: nahuatl, maya, otomí y tarasco; aunque los resultados fueron reducidos.

A pesar de todas las medidas tomadas por el Estado en favor de conseguir un país de lectores, todas las situaciones mencionadas hacían visualizar la verdadera situación en la que se encontraba el país: la existencia de dos Méxicos, particulares y contrastantes. Por un lado el que estaba en las ciudades, culto y lector, en el que intelectuales y editoriales trabajaban para satisfacer el deseo de cultura y conocimiento; por otro, el México analfabeto, alejado y falto de posibilidades para acceder al mundo de la lectura.

#### **1.4.4 DE 1960 A 1985**

A principio de la década de los sesenta, el país se enfrentaba a grandes retos para fomentar la lectura, pues aún existía un elevado número de analfabetos, además de que la población del país comenzaba a crecer drásticamente.

En el país existía poco interés hacía el hábito de la lectura y el público lector era reducido. Éstas eran consecuencias de la falta de programas destinados a promover la lectura con obras que permitieran elevar el nivel cultural del pueblo.

Cuando Adolfo López Mateos llegó a la presidencia, una de sus primeras acciones fue combatir el analfabetismo, pues aún ascendía al 37.8% de la población mayor de seis años. Por esta razón se empezó a llevar libros a la población de forma gratuita. Esta fue una de las mayores aportaciones de este gobierno para fomentar la lectura.

En este sexenio llegaron a editarse 114 millones de libros de texto y cuadernos de trabajo que se repartieron en todas las escuelas del país, oficiales, particulares, rurales y urbanas.

En el gobierno de Díaz Ordaz, el problema estudiantil del 68 fue considerado como una consecuencia de las deficiencias del sistema educativo; por lo que se anunció una reforma modernizadora en los contenidos y métodos de enseñanza.

Una peculiaridad de este gobierno fue el uso de los medios de comunicación masiva para intentar alfabetizar a la población, pues se impartían clases para ello a través de éstos.

Al igual que en años previos, se siguieron publicando libros de texto gratuitos, mismos que alcanzaron la cantidad de 291 millones. Además, se produjeron Cuadernos de Lectura Popular, para proporcionar material de lectura a los recién alfabetizados.

La crisis de la lectura continuaba en el gobierno de Echeverría, a pesar de todos los esfuerzos para disminuirla. Aún existían más de seis millones de adultos analfabetas. Por esta causa, nuevamente se realizó una reforma educativa profunda; se rompió con la rigidez del sistema de enseñanza, *“se inició la promoción de otros modelos de educación; se impulsaron*

*sistemas y métodos más flexibles y se rechazó la idea de que sólo la niñez y la juventud pudieran adquirir un acervo intelectual y técnico en su vida*” (COLMEX, 1999: 346).

Los nuevos métodos de enseñanza de la lectura se basaban en el fundamento de que leer es comprender la lengua escrita; por lo tanto *“la lectura no debe reducirse únicamente al descifrado de signos ni la escritura a la reproducción de textos gráficos”* (COLMEX, 1999, 347). También se creó el Sistema Nacional de Educación para Adultos, para alfabetizar a las personas mayores de edad. Estas situaciones constituyeron un gran avance en los métodos de enseñanza, pues la lectura dejaba de ser un simple ejercicio de memoria, ahora se orientaba más al aspecto intelectual del alumno.

Con estas acciones aumentó el número de lectores; por lo menos así lo reflejaba el favorable desarrollo que tuvo en la década de los setentas la industria editorial, puesto que surgieron nuevas casas editoriales, tanto oficiales como comerciales, y también aumentó el número de librerías y los lugares de venta de libros se extendió a almacenes, puestos de periódico y tiendas de autoservicio. En suma, *“el libro empezó a ganar mercado, crecieron las necesidades de lectura y la industria editorial mexicana se desarrolló lo suficiente para que México pasara a ser el segundo país productor en la lengua española”* (Fernandez, citado en COLMEX, 1999: 355).

Para 1976, aún quedaban 6 millones de analfabetas y el 40% de la población que sabía leer no terminaba los estudios de secundaria, por lo que se convertían en lectores de revistas e historietas.

La SEP, para tratar de remediar esta situación, amplificó y diversificó su labor editorial. Intentó no producir libros de lujo, sino ediciones populares que permitieran una difusión amplia de la cultura a precios accesibles.

A pesar de esto, lo que más se seguía leyendo eran las historietas ilustradas. Ejemplos de éstas en esa época fueron Kalimán, Lágrimas y Risas, que llegaron a tener a más de 2 millones de ellas circulando por el país (Díaz de Cosío, en COLMEX, 1999). Este problema tenía como su principal motivador a los medios de comunicación, puesto que *“las historietas y revistas de mayor venta eran aquellas que trataban de personajes que se hicieron populares en la T.V.”* (COLMEX, 1999: 361).

Esta situación fue tomada por la SEP como una posibilidad para alentar la lectura de otro tipo de temas. Retomó el formato de la historieta, pero plasmó en ella contenidos culturales para formar verdaderos lectores. Ejemplos de dichas historietas culturales fueron Novedades Mexicanas Ilustradas, la Enciclopedia Infantil Colibrí, entre otras. Los resultados fueron favorecedores, pues se incrementó el número de lectores.

En el último tercio de la década de los setentas, la industria editorial mexicana se había desarrollado de manera importante, incluso los libros empezaron a exportarse a países como España, Puerto Rico, Venezuela y Estados Unidos. El auge de la lectura en México era evidente. Los resultados de casi 70 años de esfuerzo por conseguir un país lector de libros y de cultura se estaban dando por primera vez: *“los libros empezaban a ganar en México un sitio como parte indispensable de la vida cotidiana, tenían por primera vez un atractivo para grandes sectores hasta hace poco excluidos de la lectura”* (Monsivais, citado en COLMEX, 1999). Este auge en la lectura también se debía en buena parte a la relativa estabilidad económica y social en que el país se encontraba.

No obstante, este clima favorecedor para la lectura no duraría mucho. Con la llegada de los ochentas las condiciones económicas del país cambiarían. El año de 1982 fue para la industria editorial un mal momento: la crisis económica y la consecuente devaluación, ambas consecuencias de la caída de los precios del petróleo, produjeron consecuencias desastrosas. En ese año los precios de los libros mexicanos aumentaron 75%, y el de los extranjeros 150%. Por lo que el libro, nuevamente, se convertía en un artículo de lujo sólo para las élites sociales, únicas capaces de adquirirlos. Las consecuencias de estos acaecimientos fueron que sólo el 4% de la población adquiriría libros habitualmente. El país sufría un retroceso en la creación de una población lectora.

Era doloroso pensar que el país regresaba muchas décadas atrás a consecuencia de la crisis económica. Por esta razón desaparecieron muchas casas editoriales y librerías. La adquisición de libros y revistas especializadas había sufrido una “privatización” pues sólo quienes podías pagarlas accedían a ellas: *“En el México de 1983, leer empezaba a considerarse como un lujo más, como algo que sólo se haría si se disfrutaba de una posición holgada”* (Monsivais, citado en COLMEX, 1999).

El gobierno también vio mermadas sus medidas de fomento de la lectura, pues las líneas de producción editorial que había desarrollado el país en los últimos años quedaron sumamente reducidas como parte del programa de austeridad.

Así, de 1960 a 1985 los esfuerzos por hacer llegar la lectura a los sectores populares fueron detenidos por la crisis económica. México empezó a verse como un país en el que la lectura cotidiana de libros y revistas especializadas eran algo palpable. Los libros aumentaron su circulación y el acceso a ellos fue una situación en que el Estado trató de esmerarse. Monsivais decía que en los 70 *“México había pasado de ser un país lector de Historietas a ser un país lector de libros”* (En Colmex, 1999).

Sin embargo, la crisis económica del 82 retrocedió al país algunas décadas. A consecuencia de ello el país regresó a la época en la que la lectura de libros sólo era accesible para quienes podían pagarlas. Así, la lectura volvía a ser, por enésima vez, un aspecto inalcanzable para las mayorías del país.

## **1.5 DATOS SOBRE LA LECTURA EN MÉXICO**

Una vez revisada la lectura históricamente, de indagar en el pasado del país para localizar momentos críticos que propiciaron que la lectura pudiera ser universalizada, ahora toca el momento de indagar en el México contemporáneo, el actual, en el que todos vivimos, para ubicar con precisión la magnitud verdadera del problema de falta de lectura y así dejar las especulaciones de lado y ser más claros.

Por esa razón, en el presente apartado se mostrarán datos y cifras estadísticas sobre la lectura en México y de aspectos que están relacionados a ella. De igual forma, se presentarán qué tipos de lectura se prefieren y la frecuencia con la que se leen.

### **1.5.1 ALFABETIZACIÓN E INSTRUCCIÓN**

Utilizando el sentido común, el primer paso para procurar que una persona empiece a leer es alfabetizarlo<sup>3</sup>. Como ya se mencionó anteriormente, los esfuerzos del Estado y otras organizaciones nacionales para alfabetizar a la población durante los últimos 90 años, aunque paulatinamente, dieron resultados.

Así pues, basándonos en información de la figura 1.2, y según el Instituto Nacional de Geografía Estadística e Informática (INEGI, 2003a), en 1960 sólo el 66% de la población total del país de entre 8 y 14 años sabía leer y escribir; mientras que en el año 2000 esa cantidad aumentó al 95.3%.

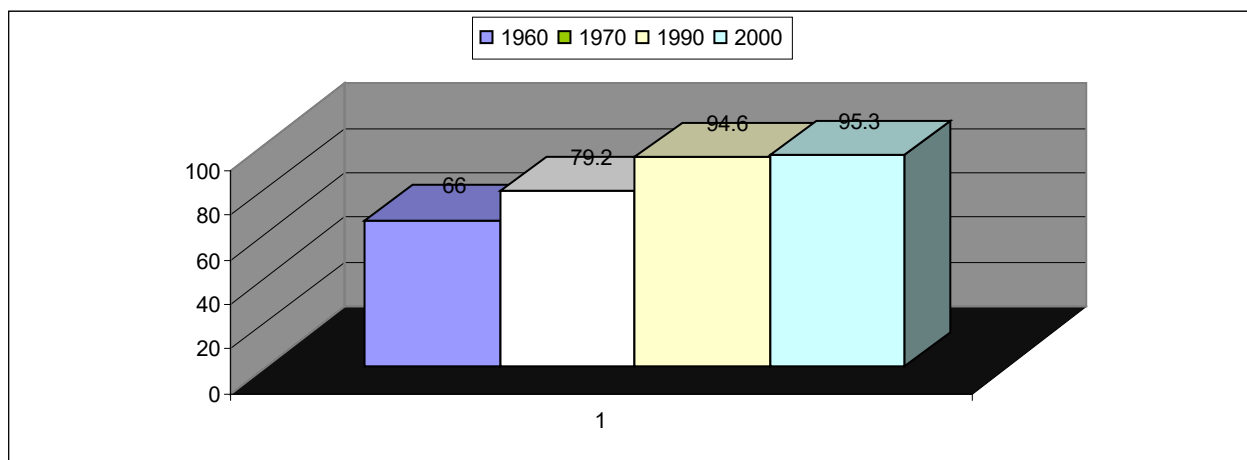
De igual forma, como se muestra en la figura 1.3, en 1960 la población mayor de 14 años que sabía leer y escribir era del 65.5%, mientras que en el año 2000 aumentó al 90.5%. Estos datos indican un notable avance en el campo de la alfabetización nacional, pues la población con esta aptitud aumentó en casi un 30%, lo que hace un promedio aproximado de 7.5% de la población por década durante los últimos 40 años. A pesar de que el avance fue lento los datos sugieren que gran parte de los habitantes de nuestro país cuentan con la habilidad de poder leer y escribir.

---

<sup>3</sup> Se debe entender por alfabetizar la acción de enseñar a leer y escribir a la población.

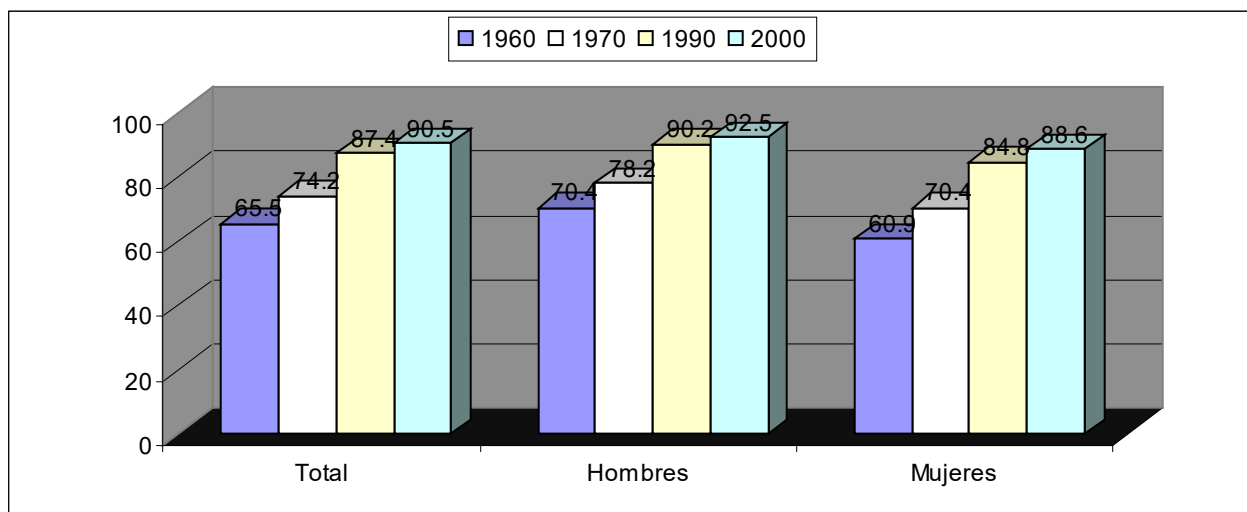


**FIGURA 1.2: PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 8 A 14 AÑOS QUE SABE LEER Y ESCRIBIR**



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003a).

**FIGURA 1.3: PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS QUE SABE LEER Y ESCRIBIR**



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003a).

No obstante, se puede observar que los avances en alfabetización en las mujeres mayores de 15 años es menor que en los hombres, ya que hay casi un 4% menos mujeres alfabetizadas que hombres de este rango de edad en el año 2000; y, aunque no es una cifra estratosférica, muestra el rezago que existió hace algunas décadas en el país hacia la contemplación de las mujeres como personas con los mismos derechos y capacidades para educarse y aprender que

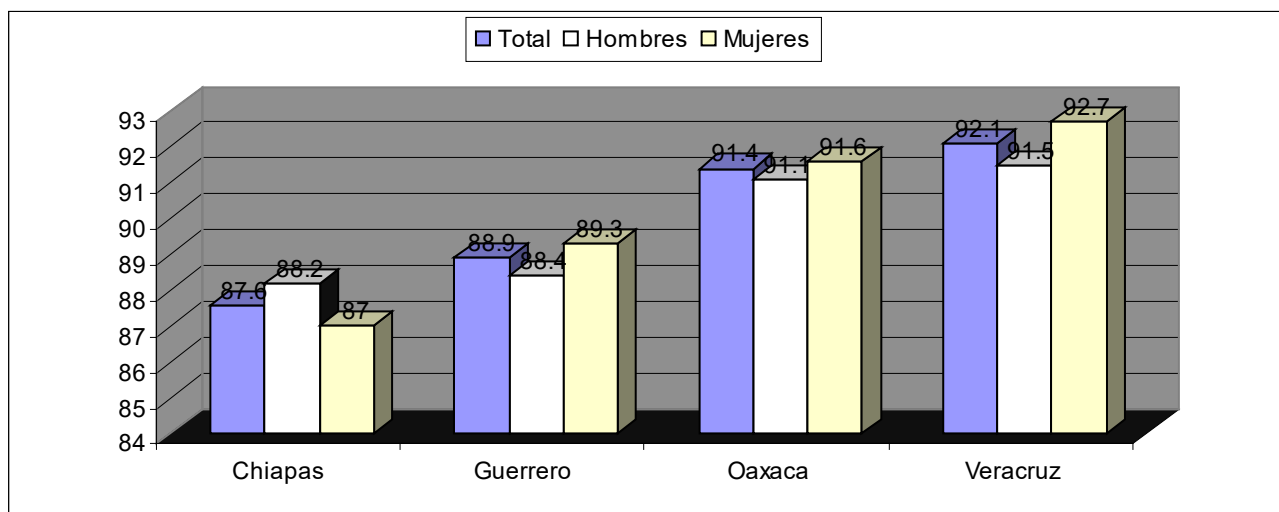
los hombres, además de que el problema se agrava un poco si tomamos en consideración que en el país el porcentaje de la población femenina es ligeramente mayor a la masculina.

La mayoría de la población está, pues, alfabetizada. La pregunta obligada subsiguiente es ¿Todos los estados del país tienen los mismos porcentajes de personas alfabetizadas?

La figura 1.4 nos muestra los 4 estados de la República con menor nivel de alfabetización entre sus pobladores de 8 a 14 años de edad y por sexo. Chiapas es el estado con menos nivel de alfabetización pues tiene el 87.6% de su población alfabetizada. Le antecede Guerrero con el 88.9%, Oaxaca con el 91.4% y Veracruz con el 92.1%.

Estos datos no deben sorprender a nadie pues es bien sabido que la zona sureste del país es la región en donde muchas condiciones como la pobreza extrema, la marginación, la falta de vías de comunicación y de infraestructura dificultan la óptima alfabetización de la población.

**FIGURA 1.4: ESTADOS CON MENOR PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 8 A 14 AÑOS QUE SABE LEER Y ESCRIBIR.**



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003b).

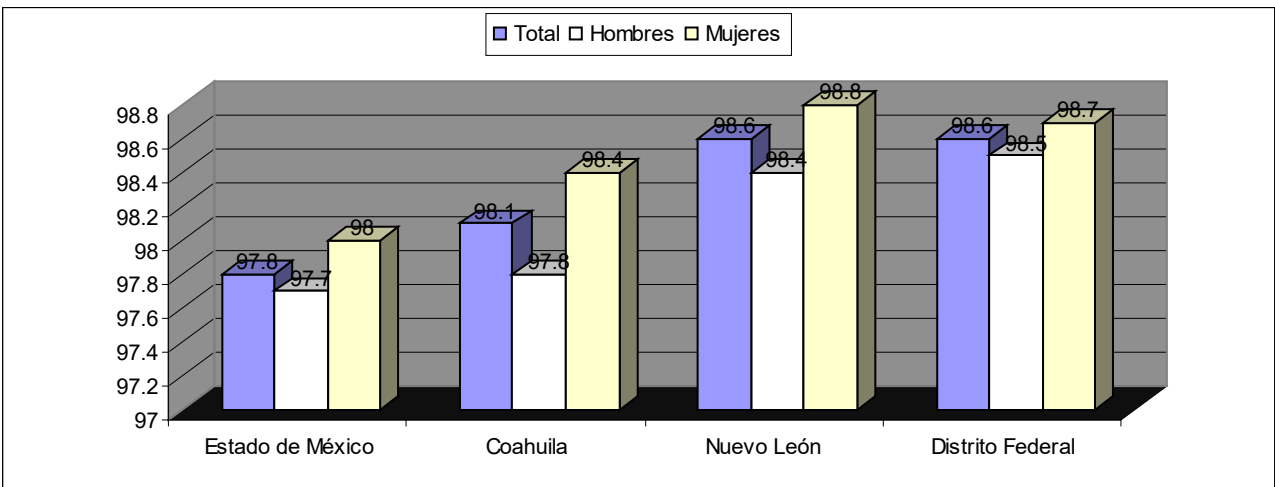
Además, otro aspecto de interés que arrojan estos datos es que la brecha porcentual de la población alfabetizada entre hombres y mujeres de 8 a 14 años en estos estados es nula; lo que significa que, por tratarse de población joven, en el futuro la desaparición de las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres adultos alfabetizados será muy probable.

Ahora, vayamos al otro extremo. La figura 1.5 muestra los 4 estados de la República con mayor nivel de alfabetización entre sus pobladores de 8 a 14 años de edad por sexo. Como se puede observar, el Distrito Federal, junto con Nuevo León, son los estados con mayor nivel de alfabetización, pues ambos tienen el 98.6% de su población con esta habilidad. Le siguen

Coahuila y el Estado de México con el 98.1 y 97.8% respectivamente. Así, en estos estados casi la totalidad de su población en el rango de edad mencionado está capacitada para poder leer y escribir.

Al igual que en los estados menos alfabetizados, existe la tendencia a igualar en el futuro los porcentajes de hombres y mujeres que saben leer y escribir, pues en la población joven (entre 8 y 14 años) esta tendencia ya se concretó pues las diferencias entre hombres y mujeres alfabetizadas no sobrepasa el 1%.

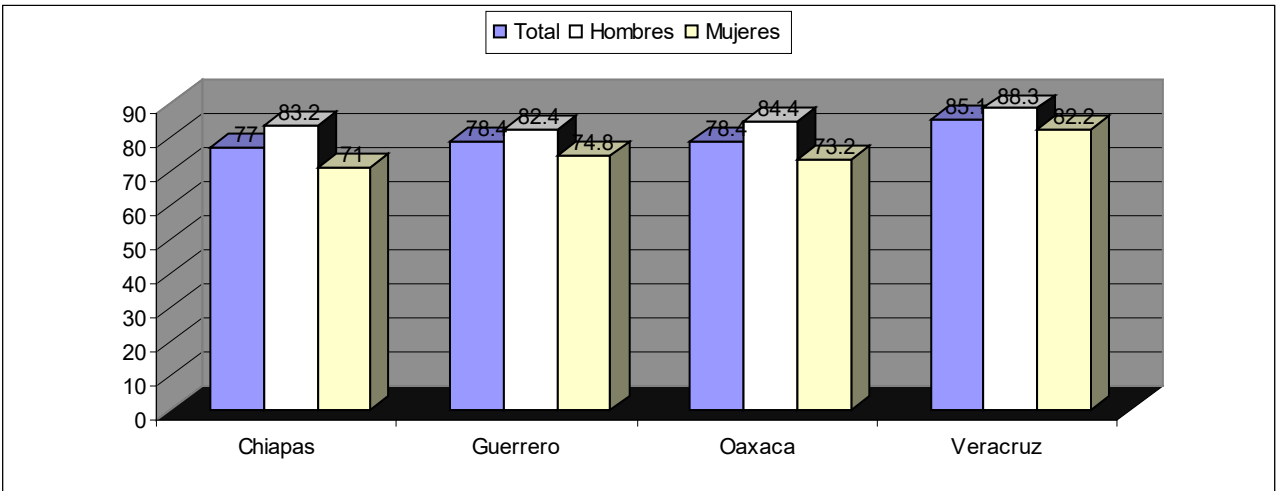
**FIGURA 1.5: ESTADOS CON MAYOR PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 8 A 14 AÑOS QUE SABE LEER Y ESCRIBIR.**



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003b).

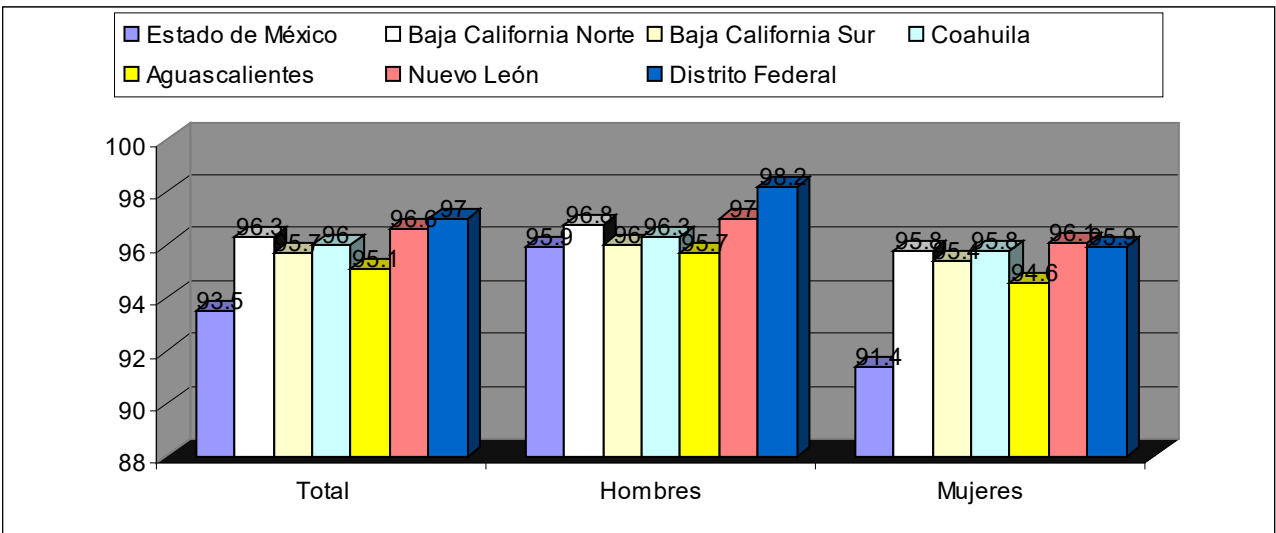
Ahora bien, ¿qué pasa con la población mayor de 15 años? La figura 1.6 muestra a los estados del país con menor índice de alfabetización en su población mayor de 15 años. Esta información muestra un notorio descenso del porcentaje de la población alfabetizada, en comparación con la población de entre 8 y 14 años de edad, pues existe una diferencia de casi el 10% entre una y otra población. De igual forma, es evidente la rezaga que se presenta en el porcentaje de las mujeres alfabetizadas en comparación con los hombres, pues existen casi 12% menos mujeres alfabetizadas de 15 años o más en Chiapas y Oaxaca. Estos datos sugieren el atraso que existió en décadas anteriores respecto a la alfabetización de la población pues existía una notoria preferencia hacia los hombres respecto a la inculcación de esta capacidad.

**FIGURA 1.6: ESTADOS CON MENOR PORCENTAJE DE POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS QUE SABE LEER Y ESCRIBIR.**



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003c).

**FIGURA 1.7: ESTADOS CON MÁS PORCENTAJE DE POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS QUE SABE LEER Y ESCRIBIR.**



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003c).

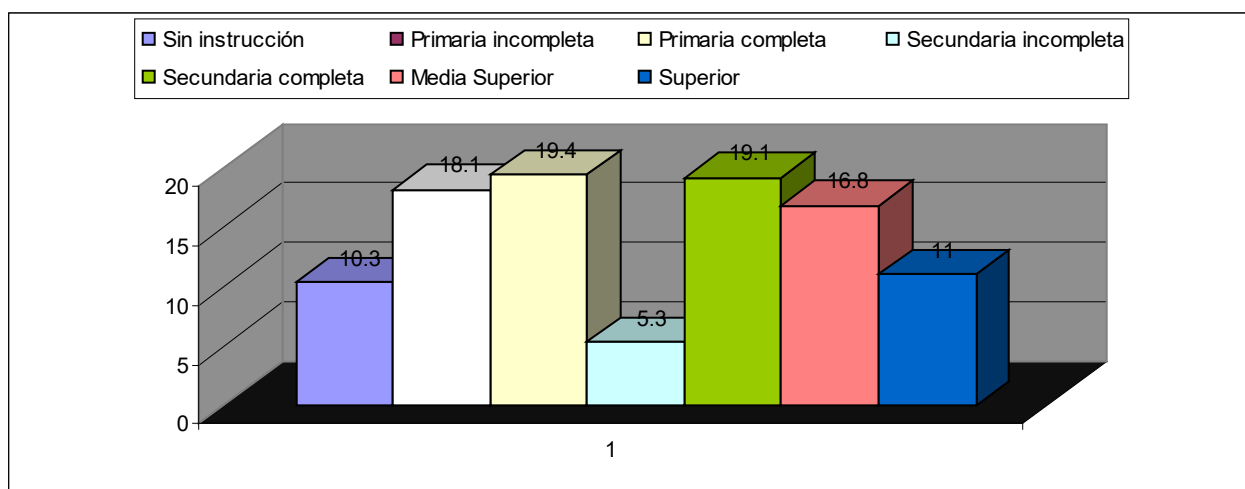
Ahora, la figura 1.7 muestra el porcentaje de personas de 15 años o más en los estados con mayor porcentaje de población alfabetizada. Como puede observarse, la gráfica indica que el lugar del país con mayor porcentaje de población de 15 años o más alfabetizada es el Distrito Federal con el 97%, le sigue Nuevo León con el 96.8%, Baja California Norte con el 96.3%, Coahuila con el 96%, Baja California Sur con el 95.7%, Aguascalientes con el 95.1% y el Estado de México con el 93.5%.

Todos estos estados superan el 93% de su población de 15 años o más alfabetizada, la cual es una cantidad considerable. De igual forma, el porcentaje de mujeres alfabetizada en comparación con los hombres en esta población se presenta nuevamente pues llega hasta el 3.2% en el Distrito Federal, que es el lugar con mayor índice de alfabetización. Esto es, reiterando, un indicador de que en épocas pasadas el país tenía preferencia en dirigir la educación hacia los hombres.

Ahora bien, ¿es suficiente que un individuo sepa leer y escribir para que sea un arduo lector durante su vida? Difícilmente podrá serlo. Como es sabido, una vez que se aprende una habilidad nueva debe ser ejercitada para evitar su olvido y para poder desarrollarla y perfeccionarla. Pero, ¿cómo puede la lectura ser ejercitada? La respuesta inmediata es a través de la escuela, pues como ya se afirmó en un apartado anterior, el estudio es ante todo leer.

Por esa razón, revisar los datos sobre los porcentajes y el nivel de instrucción<sup>4</sup> de la población en nuestro país es el siguiente paso. La figura 1.8 ilustra respecto a este rubro.

**FIGURA 1.8: POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS RESPECTO A SU NIVEL DE INSTRUCCIÓN.**



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003d).

Los datos indican que sólo el 10.3% del total de la población de 15 años o más del país no cuenta con ningún tipo de instrucción educativa, o sea, nunca fueron a la escuela. Otro 18.1% asistió a la primaria, sin embargo, no la concluyó. El resto de la población, o sea, el 71.6% de la población tiene como nivel de instrucción mínimo la primaria completa. Esto significa que ejercitó su habilidad para leer por lo menos durante 6 años.

<sup>4</sup> El nivel de instrucción debe entenderse como el grado de escolaridad máximo que tiene la población.

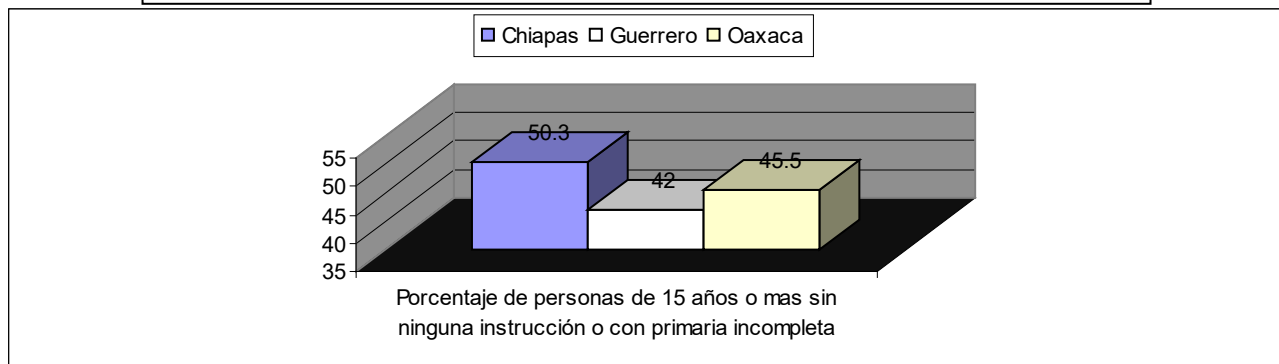
Ubicando esto en los términos de esta investigación, el país cuenta, entonces, con un 70% de población de 15 años o más como lectores potenciales.

Respecto a los estados del país en donde su población de este rango de edad no tiene ningún tipo de instrucción o que asistió a la primaria pero no la terminó, la figura 1.9 nos indica los porcentajes. Chiapas, Guerrero y Oaxaca tienen más del 42% de su población de 15 años o más sin la posibilidad real de poder ser lectores potenciales.

Del otro lado de la moneda, tenemos la figura 1.10 con los estados con ningún nivel de instrucción en su población o con primaria completa.

Es el Distrito Federal la entidad con mayor número de lectores potenciales, pues sólo el 12.2% de su población de 15 años o más no recibió instrucción o tienen primaria incompleta; le siguen Nuevo León con el 18.5%, Coahuila con el 18.8%, Baja California Norte con el 19.6, el Estado de México con el 20.8% y, por último, Baja California Sur con el 21%.

**FIGURA 1.9: ESTADOS Y SU PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS QUE NO RECIBIERON NINGUNA INSTRUCCIÓN O CON PRIMARIA INCOMPLETA.**

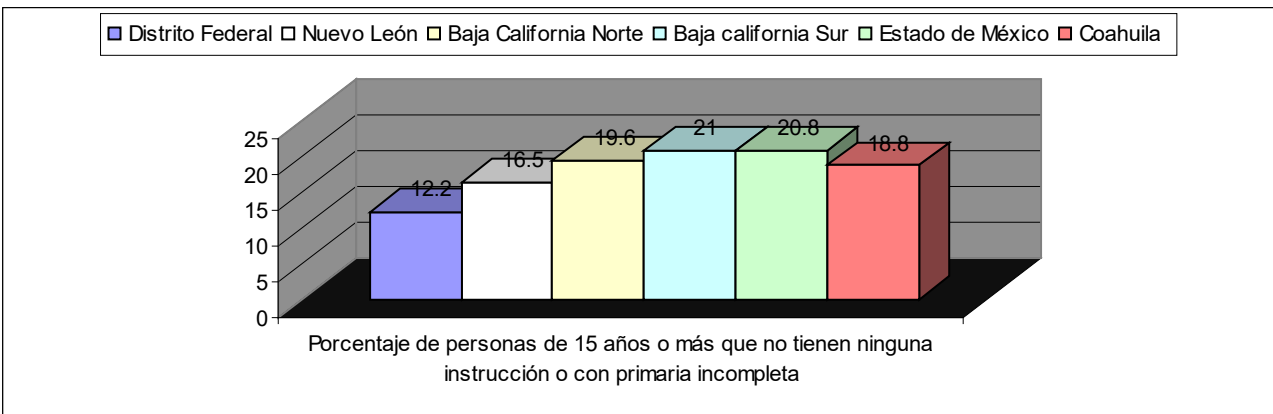


Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003d).

Así entonces, se puede suponer que en estos estados se cuenta con más del 75% de personas de 15 años o más que ya han ejercitado su habilidad de la lectura durante 6 años al menos. Y esto los convierte en personas con la posibilidad de tener la habilidad de poder adherir la lectura como hábito en sus vidas.

Ahora bien, haciendo una síntesis del presente apartado, se puede decir que una gran cantidad de la población, casi el 95%, sabe leer y escribir; mientras tanto el 70% aproximadamente ha ejercitado esta habilidad como mínimo por seis años en la escuela. Lo que significa que un porcentaje considerable de la población podría fungir como lectores potenciales si se fomenta la lectura en estos.

**FIGURA 1.10: ESTADOS Y SU PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 15 AÑOS O MÁS QUE NO RECIBIERON NINGUNA INSTRUCCIÓN O CON PRIMARIA INCOMPLETA.**



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI (2003).

De igual forma, se puede afirmar que en un momento pasado de la historia del país, la alfabetización de la población en México estaba más encaminada a los hombres que a las mujeres. Pero todo parece indicar que esta tendencia desaparecerá pues actualmente la población de hombres y mujeres jóvenes alfabetizados tiene porcentajes similares.

Estos datos no son homogéneos en todo el territorio nacional pues, como se vio, existen estados, como Chiapas o Guerrero, en donde de casi el 50% de su población de 15 años o más no cuenta con las habilidades para poder convertirse en lector cotidiano. Y en el otro polo, entidades como el Distrito Federal, Nuevo León o el Estado de México más del 80% de la población de 15 años o más podría convertirse en lector habitual; cifra que en un futuro podría incrementarse pues, como se vio, las personas más jóvenes (menores de 14 años) son las que más instruidas se encuentran respecto la habilidad de leer y a escribir).

Para que una persona se convierta en lectora frecuente intervienen más aspectos (no sólo saber leer y escribir y el ejercitamientos de estas habilidades) como son cuestiones económicas, familiares, regionales, personales e intelectuales. La revisión de los datos y cifras fueron un acercamiento a algunos de los aspectos fundamentales y básicos para que esta habilidad pueda ser fomentada en la población. Desde mi punto de vista, si la gente no posee estas facultades básicas todo esfuerzo por tratar de fomentar la lectura en la población no rendiría los resultados deseados.

## 1.5.2 COMPRENSIÓN DE LECTURA

¿Que otros datos están al alcance para poder determinar los niveles de lectura en nuestro país? Todo indicaría que no existen instituciones nacionales que puedan proporcionar otro tipo de datos además de los ya mencionados.

Parece ser que en el país un tema tan necesario e importante como la lectura se reduce al hecho de que su población tenga la habilidad de leer y escribir. Y como ya se mostró anteriormente, los datos sugieren que los avances en este campo han sido muy significativos en los últimos años pues casi el total de la población cuenta con estas aptitudes.

Entonces, ¿todo marcha bien? En una investigación realizada por la Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo/Organización de Naciones Unidas para la Educación Científica (OECD/UNESCO, 2003) para conocer las aptitudes académicas de los jóvenes de 15 años que asisten a la escuela (PISA) en 43 países miembros de dichas organizaciones, se demostró que no. Se encontró que Finlandia es uno de los países con mejor grado de capacidad para comprensión de lectura, junto con Canadá, Nueva Zelanda, Australia e Irlanda. Mientras que América Latina es la región en donde existen los niveles más bajos; y no sólo en esa área sino también en matemáticas y ciencias.

México, en particular, ocupó el lugar 35 de 41, sólo arriba de países como Chile, Brasil, Macedonia, Albania, Indonesia y Perú. Los resultados indicaron que en México sólo el 7% de estos estudiantes de 15 años tiene un nivel óptimo de comprensión de lectura, mientras que el 44% no tiene ni el nivel mínimo.

Una de las intenciones de la realización de esta investigación era conocer qué tan preparados académicamente se encuentran los jóvenes estudiantes para enfrentar los retos del presente, pues como ya se indicó anteriormente, la humanidad se dirige a una época llamada la era del “conocimiento” en donde la adquisición, asimilación, interpretación y aplicación del conocimiento será de vital importancia,

Y es que una de las cuestiones de sumo interés dentro de esta investigación es que la lectura no sea contemplada de una manera tan simplista, pues como se mostró en apartados anteriores, abarca aspectos que van más allá de la forma como tradicionalmente se ha entendido esta habilidad, es decir, la lectura ya no debe ser visualizada sólo como la habilidad de convertir los signos en sonidos, sino que debe ser vista como *“la comprensión, el empleo y la reflexión a partir de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal para participar en la sociedad”* (OCDE/UNESCO, 2000a). Es así como la lectura toma un nivel superior y su verdadera importancia como herramienta de



desarrollo social e individual, por todos los beneficios que conlleva, como los ya mencionados anteriormente.

Entonces, si en México menos del 10% de los estudiantes de 15 años poseen un nivel positivo en la comprensión de lectura, significa que la lectura está quedando fuera de toda posibilidad de alimentar al país y a sus habitantes de todas esas cuestiones favorables de las que ya se han hablado.

Así pues, el hecho de que México, junto con otros países de América Latina, ocupe uno de los últimos lugares en niveles de comprensión de lectura indica que están siendo menospreciadas y devaluadas sus potencialidades como herramienta de desarrollo social e individual, y no sólo eso sino que, en el futuro cercano, el país quedara excluido de todo tipo de desarrollo pues no sabrá hacer uso del conocimiento y la información, y mucho menos será capaz de aplicar los conocimientos o relacionarlos con otros para generar riqueza (OECD/UNESCO, 2000b).

### **1.5.3 ¿CUÁNTOS, CUÁNDO Y QUÉ LEEN?**

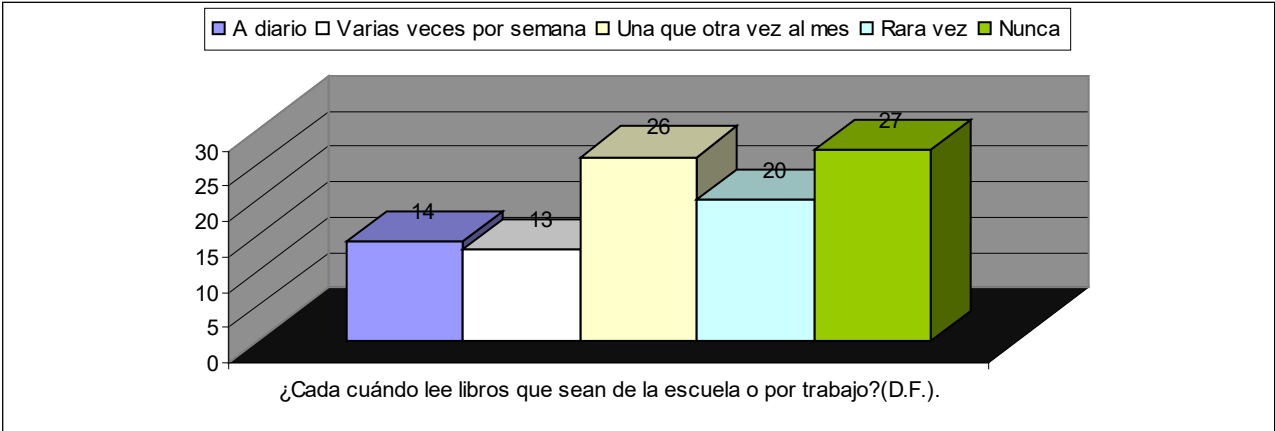
Como se mencionó a inicios del apartado anterior, no existen instituciones que revelen cifras más exactas sobre la lectura en nuestro país. No obstante, el periódico Reforma ha realizado en años recientes encuestas sobre consumo cultural en algunas regiones del país. Aunque no están enfocadas a la lectura exclusivamente, si hay apartados en donde la incluyen, por lo que, en ausencia de información proporcionada por instituciones oficiales del país, los datos proporcionados por estas encuestas pueden ilustrar el panorama de la lectura, aunque sólo se consideran algunas ciudades, como la Ciudad de México.

Según una de estas encuestas (Reforma, 2002) sobre Consumo Cultural y Medios de Comunicación realizada a personas mayores de 16 años del Distrito Federal y cuyos datos se presentan en la figura 1.11, en promedio sólo el 14% de la población lee libros a diario que no tiene relación con las actividades escolares o de trabajo, el 13% dijo leer libros varias veces por semana, mientras que el 20 % lee libros rara vez y el 27% no lee nunca. De igual forma, de quienes dijeron leer frecuentemente leen en promedio 10 libros al año.

Así mismo, el 67% de los encuestados dijeron leer revistas a diario o con cierta frecuencia. De estos, y como se muestra en la figura 1.12, el 45% gustan por leer revistas de espectáculos, el 30% revistas de salud, 43% de modas o belleza, 24% sobre deportes, 19% sobre política y sólo el 24% sobre Cultura y artes.

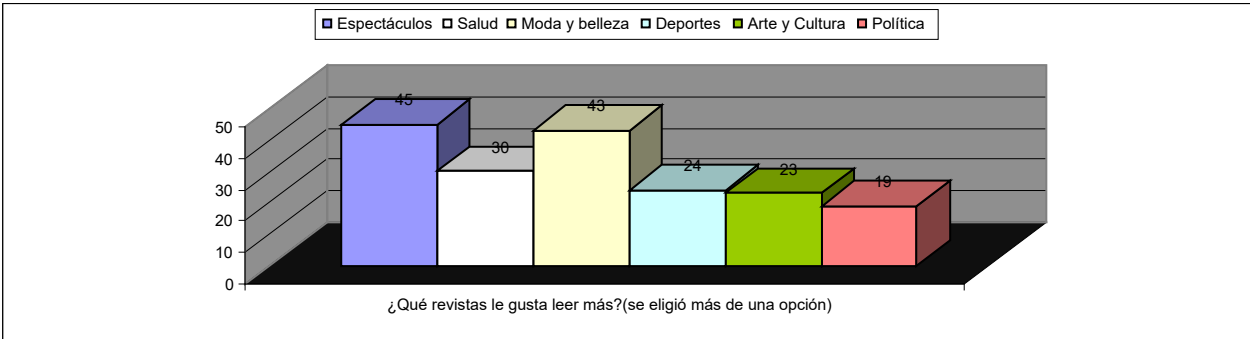
Igualmente, la revista que más se lee es TV y Novelas, pues el 37% así lo manifestó, seguida por TV Notas con el 32% y Proceso con el 28%.

**FIGURA 1.11: PORCENTAJE DE LA FRECUENCIA DE LAS PERSONAS QUE LEEN LIBROS QUE NO SEA POR ESCUELA O TRABAJO (D.F.).**



Fuente: Elaboración propia con datos de Reforma (2002).

**FIGURA 1.12: PORCENTAJE DEL TIPO DE REVISTAS QUE SE LEE MÁS (D.F.).**



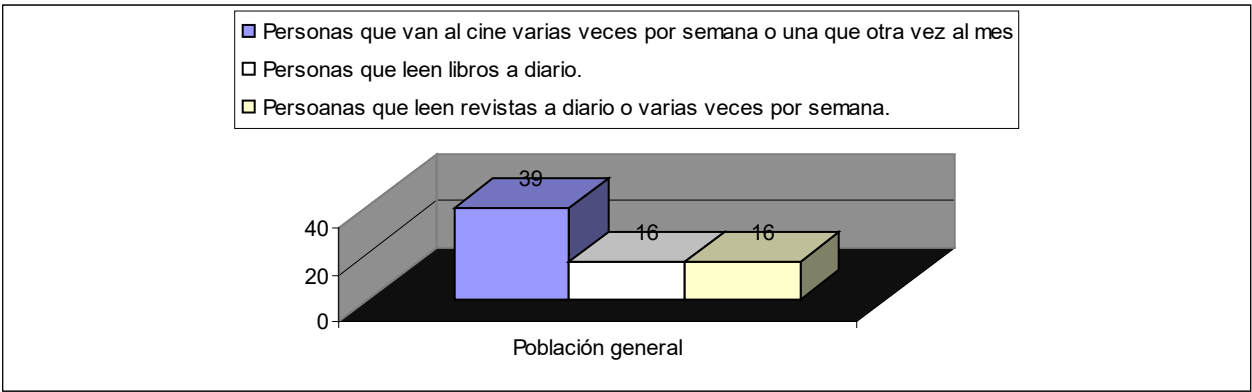
Fuente: Elaboración propia con datos de Reforma (2002).

Respecto a la misma encuesta, pero esta vez realizada en el 2004, y como se muestra en la gráfica (Figura 1.13), solo el 16% de la población dice leer libros a diario, mientras que otro 16% dice leer revistas diario varias veces a la semana, y un 39% va al cine varias veces por semana o una que otra vez al mes. Esto muestra, una vez más, el bajo nivel de lectura que poseen los habitantes de la Ciudad de México. Y la situación empeora si tomamos en consideración este lugar el país es el que tiene los más altos índices de alfabetización y de instrucción escolar, como ya se mostró en un apartado predecesor al presente. Y si se desea ir

más allá, debe pensarse ¿Cómo estará la situación en los estados en los cuales existen los niveles más bajos de instrucción escolar y de alfabetización?

Ahora bien, conforme a las preferencias en los temas de la población que dice leer revistas a diario o frecuentemente y siguiendo los datos de la misma encuesta, de las personas que dicen leer revistas a diario o varias veces por semana, el 43% prefiere las de espectáculos y el 33% sobre deportes, mientras que sólo el 24% prefieren temas sobre cultura y arte.

**FIGURA 1.13: PORCENTAJE DE CONSUMO CULTURAL (D.F.).**

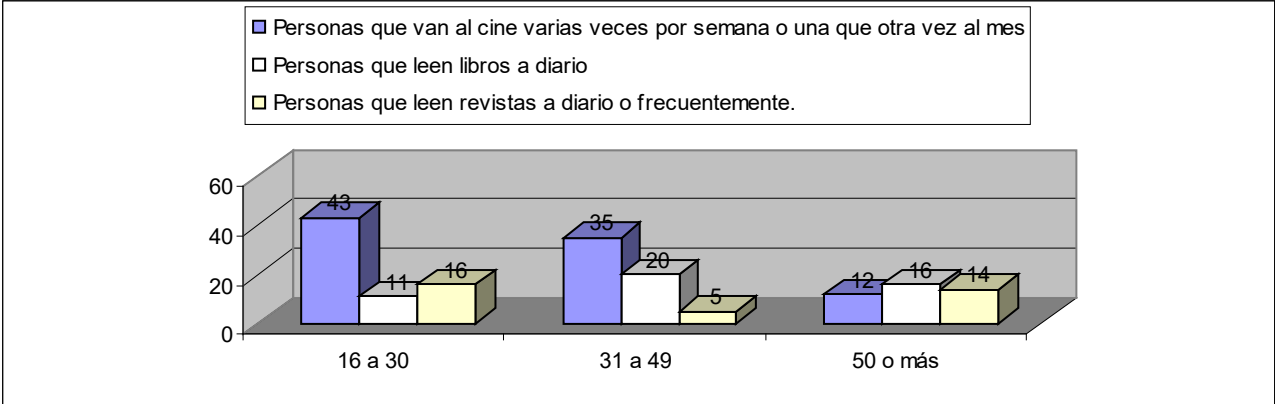


Fuente: Elaboración propia con datos de Reforma (2004).

El rango de edad de la población que contestó la encuesta se muestra en la figura 1.14. Como se puede ver, son las personas más jóvenes y las mayores las que leen menos libros pues sólo el 11% y el 16%, respectivamente, dijo leer a diario. Mientras que la población que más lee libros a diario es la que está entre 31 y 40 años, pues el 20% de estos así lo manifestó. En lo que se refiere a la lectura de revistas, el sector de la población que lee menor libros es también el que lee más revistas, mientras que la población que más lee a diario libros es también la que menos lee revistas. Esta situación hace suponer que existe una relación negativa entre la lectura de revistas y la de libros en la Ciudad de México, es decir, que a mayor lectura de libros menor lectura de revistas, y viceversa. Sin embargo, esta relación se pierde en las personas mayores de 50 años.

Esta información indica que es la población más joven es la que tiene el problema de falta de lectura más arraigado en su vida. Y aunque los otros dos sectores no presentan un índice de lectura significativamente mayor que en el más joven, el problema de falta de hábitos de lectura en ellos es ligeramente menor.

**FIGURA 1.14: PORCENTAJE DEL RANGO DE EDAD DE LA POBLACIÓN (D.F.).**

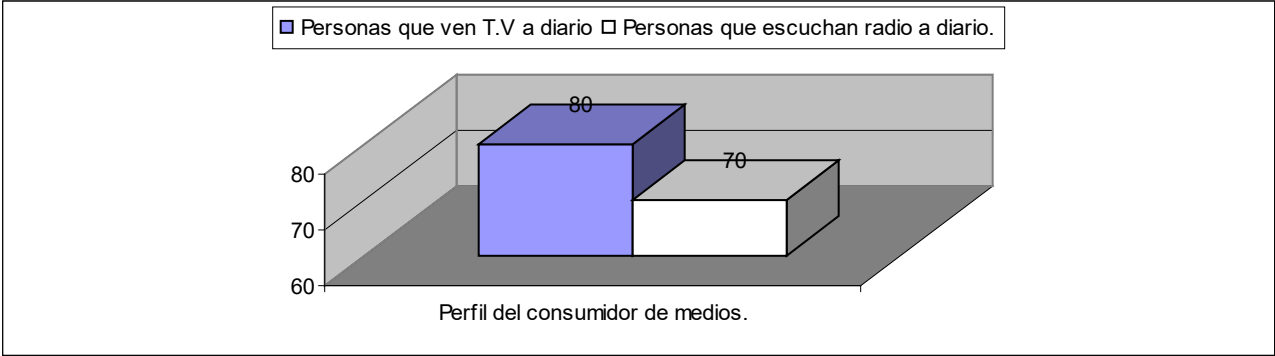


Fuente: Elaboración propia con datos de Reforma (2002).

Los datos en sí son preocupantes, pero la situación se vuelve más complicada si se contrastan y comparan con otros datos de la misma encuesta. Así pues, como se puede observar en la figura 1.15, el 80% de la población en general ve T.V. a diario, y el 70% escucha radio a diario.

Según la encuesta, el promedio del tiempo de las personas que aseguran ver T.V. a diario es de 2 hr. y 23 min. Así mismo, el canal que más se ve es el 2, pues el 41% así lo manifestó.

**FIGURA 1.15: PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN QUE CONSUME MEDIOS (D.F.).**

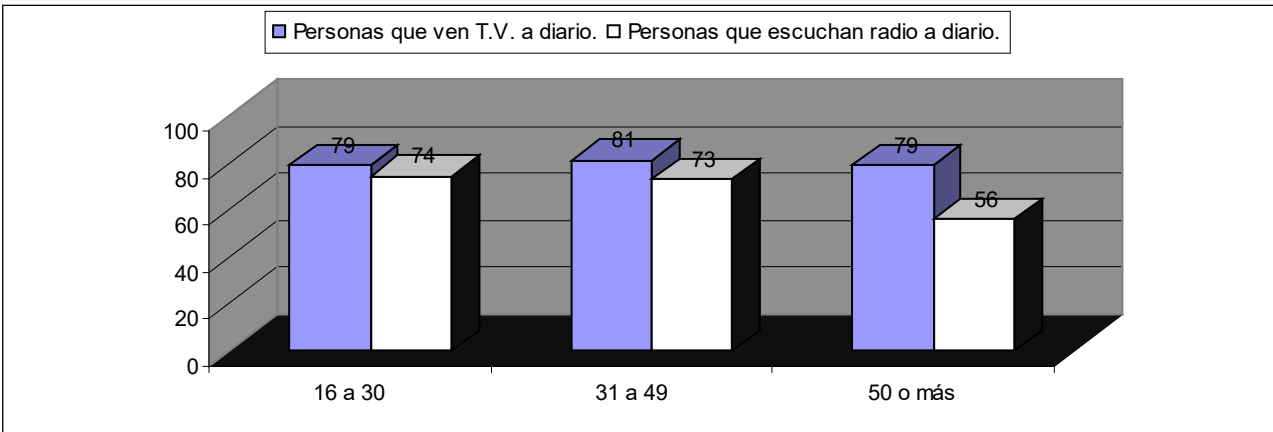


Fuente: Elaboración propia con datos de Reforma (2004).

De igual forma, del porcentaje de la población que escucha diariamente radio, el promedio del tiempo que éstas dedican es de 3 hr. Y 27 min., siendo “la Z” la estación más escuchada

con el 10% de las preferencias. Esto significa que la población de la Ciudad de México invierte una buena parte de su día para ver T.V. y escuchar radio.

**FIGURA 1.16: PORCENTAJE DEL RANGO DE EDAD DE LA POBLACIÓN QUE VE T.V. Y ESCUCHA RADIO (D.F.).**



Fuente: Elaboración propia con datos de Reforma (2004).

Ahora, respecto a la edad de las personas que aseguran ver T.V. se pueden encontrar datos interesantes, mismos que se muestran en la figura 1.16. Como puede verse, en los tres rangos de edad porcentajes similares de personas aseguran ver T.V. a diario pues la diferencia no pasa del 2% en ninguno de los casos. Las personas de entre 15 y 30 años que ven T.V. diariamente son el 79%, de 31 a 49 años el 81% y de 50 años o más el 79%.

Como se puede observar, los datos respecto a la lectura en el Distrito Federal son tan bajos como preocupantes, y más aún si se toma en consideración el tiempo que la gente invierte para realizar otras actividades como ver T.V.

#### **5.4 CONSTRUCCIÓN DE LA SITUACIÓN DEL PAÍS REFERENTE A LA LECTURA.**

Haciendo uso de los datos mencionados en los apartados anteriores, se pueden construir una serie de afirmaciones referentes a la lectura en nuestro país.

- 1- *Existen niveles extremadamente bajos sobre hábitos de lectura y su comprensión.* Aunque las cifras que se mostraron sobre la Ciudad de México no deben ser considerados como una muestra de todo el país, se debe pensar que si los datos tan bajos sobre hábitos de lectura que se mostraron en el apartado anterior se presentan en

la entidad con mayor población alfabetizada y con mayor nivel de instrucción, entonces los niveles de hábitos de lectura en entidades en donde estos son más bajos también serán más bajos.

- 2- *El hecho de tener una población alfabetizada no garantiza que sea lectora.* Como se pudo ver, la mayor parte de la población en el país cuenta con la facultad de poder leer y escribir, sin embargo, este hecho no significa que existan niveles altos de población lectora, es decir, la alfabetización de la población no está relacionada con el hecho de producir lectores.
- 3- *La asistencia a alguna institución de instrucción de educación escolar no garantiza una población lectora.* De igual forma que con la alfabetización, el hecho de que existan en la Ciudad de México los niveles más altos de instrucción escolar del país, o sea, que la mayor parte de sus habitantes tienen como mínimo la primaria concluida, no conlleva que exista una cultura lectora en su población.
- 4- *Es la población juvenil y la de edad mayor en donde se presentan los niveles menores de lectura.* Como se pudo observar, los datos sugieren que es la población joven la que menos arraigado tiene el hábito de leer, así como la población mayor. En la población mayor puede explicarse esta situación tomando en cuenta que este sector de la población sufrió los rezagos en materia de alfabetización e instrucción escolar, es decir, muchas de estas personas no saben leer y escribir o nunca asistieron a la escuela. Sin embargo, el problema se manifiesta de lleno en la población joven, pues es en este sector de la población en donde se encuentran los índices más altos de alfabetización y de instrucción escolar. Lo que podría traducirse, para términos de la investigación, en que podría existir una relación entre la edad y los hábitos de lectura, entre menor edad se tiene menos se lee. Aunque esta correlación sólo sea funcional para el sector adolescente.
- 5- *La frecuencia con que la población lee es muy baja.* Como se pudo observar, la población que lee todos los días es sólo del 15% aproximadamente. Esto significa que la población no tiene la costumbre de leer muy arraigada.

- 6- *Los jóvenes no comprenden lo que leen.* Como se vio, según la investigación de la OCDE/UNESCO, en nuestro país menos del 10% de los estudiantes de 15 años comprenden lo que leen de manera óptima. Esto significa que puede existir una correlación entre el grado de entendimiento de textos y la costumbre de leer. En otras palabras, que las personas no acostumbran a leer porque no entienden los contenidos del texto, o que no entiendan los contenidos de un texto porque no acostumbra a leer.
- 7- *El tiempo que la gente dedica a ver T.V. o a escuchar radio puede ser factor que propicie que las personas no acostumbren a leer.* Como se vio, la población de la Ciudad de México dedica gran parte de su tiempo a otras actividades de ocio como la T.V. o la radio. El problema no es en sí que vean T.V. o escuchen radio, sino el tiempo que dedican para hacerlo. Esto hace pensar que hay una contraposición entre leer y ver T.V. o escuchar radio. O sea, entre más T.V. se vea o más radio se escuche menos se leerá.
- 8- *Existe una cantidad de población considerable que pueden convertirse en lectores potenciales.* Si se anexa el porcentaje de lectores de libros y de revistas en uno sólo, la cifra aumentaría a un 32%, y si a esta cantidad aumentáramos otro dato sobre las personas que dicen leer libros varias veces por semana, o sea, un 13% (Dato incluido sólo en la encuesta realizada en el 2002), la cifra aumentaría a un 45%. Y si las personas que leen revistas cambiaran los temas que les acostumbran a leer (espectáculos, moda y belleza) por otras con contenidos más productivos, más relevantes y más trascendentales para su vida, los porcentajes sobre hábitos de lectura mejorarían bastante en el país.
- 9- *¿Es necesario, entonces, empezar a entender y fomentar la lectura desde otra perspectiva?* Por supuesto. Como se pudo observar, la alfabetización o la integración de la población a un sistema de instrucción escolar no suscita que se conviertan en lectores cotidianos durante su vida. Fomentar la lectura debe ser vista desde una perspectiva superior. Una política de alfabetización ya no puede limitarse sólo a abatir la tasa de analfabetismo; debe proponerse estimular a todas las personas, sobre todo a los jóvenes, a leer inteligentemente, desarrollando sus habilidades intelectuales (Latapí, P., 1996) La lectura ya no debe entenderse, pues, como la transformación de grafías en fonemas sino en un nivel más amplio, en donde el entendimiento y la reflexión de los

textos deben ser parte inherente en la lectura, para que ésta retome su papel como factor de desarrollo social e individual.

## **1.6 UNA NUEVA PERSPECTIVA: LA LECTURA PRODUCTIVA (LP)**

La construcción de este nuevo nivel de lectura, que se llamará *Lectura Productiva* (de aquí en adelante LP) debe contener una serie de parámetros que permitan entenderla de una nueva manera, distinta a la tradicional. Así pues, retomando muchas sugerencias por parte de especialistas del tema, se pueden proponer cinco características inmanentes de esta nueva forma de percibir a la lectura.

### **1.6.1 REFLEXIVA Y ANALÍTICA.**

Como mostraron los datos en la investigación realizada por la OCD/UNESCO que se vio en un apartado anterior, los estudiantes de 15 años del país no comprenden o reflexionan los contenidos de los textos que leen. Este problema en los estudiantes no es nuevo pues ya se había denunciado por el Dr. Ernesto Zedillo cuando fue Secretario de Educación Pública “la gente en México lee, pero no comprende con profundidad lo que está leyendo” (Argudín y cols., 1994). Pareciera ser que...

*“muchos maestros han fallado en esta tarea fundamental: se han limitado a que los alumnos aprendan a descifrar la lengua escrita sin estimularlos a que den el salto de comprender lo que leen, conversar con el libro, a buscar otras lecturas por sí mismos y a leer por el simple gusto de hacerlo. Todavía hay demasiados maestros que encargan a sus alumnos escribir “planas” y copiar textos que no comprenden, todavía se encuentra uno en los museos a chicas y chicos que se torturan transcribiendo las leyendas de los cuadros o piezas en vez de detenerse a mirarlos y de escribir sus propias reflexiones” (Latapí, 1999).*

Así pues, para que la lectura funcione como catalizador del desarrollo social debe cumplir este parámetro sugerido por la OCD/UNESCO y muchos especialistas, es decir, que se comprenda y reflexione sobre los contenidos de los textos escritos. Ésta debe ser la principal meta de todo lector; y sólo de esta forma la lectura alimentará a sus adeptos de la fuente del conocimiento y la información. Y es aprender a leer bien también significa aprender a pensar bien (Latapí, 1996).



## 1.6.2 GUSTO POR LA LECTURA

Otro de los aspectos importantes que puede resaltarse en el momento de fomentar la lectura es que podría ser una actividad realizable por voluntad propia, sin obligación y muy lejos de parecer un castigo. La lectura es una actividad que cuando se desarrolla por gusto o pasatiempo puede hacer que una persona la adopte como parte de su vida. Además, algunos autores piensan que la lectura por gusto, hobby o placer es la verdadera fórmula para producir lectores verdaderos: la única forma de aprender a leer es aprender por el puro y simple hecho del placer que propicia esta actividad (Latapí, 2000; Bettelheim y Zelan, 1990). Otros especialistas sugieren lo mismo para formar lectores permanentes, es decir, cambiar la forma de ver la lectura, no observarla como un castigo o como un martirio, sino como una actividad lúdica que nos puede suscitar placer y diversión a cada instante. En otras palabras, para formar lectores se necesita un cambio de actitud y de percepción hacia la letra escrita: pasar de la lectura para realizar el trabajo o el reporte para acreditar el curso a la lectura por gusto: novelas, filosofía, historia o cualquier otro tema de interés; la holgura del ocio y el gozo de lo inútil acompañan al verdadero lector (Latapí, 1999).

Y si alguna duda cabe del poderío y potencialidad de esta dimensión de la lectura productiva, obsérvese a los niños del mundo y el fenómeno internacional de Harry Potter:

*“Resulta que la generación de niños que supuestamente había perdido la mirada textual por estar pegada a la televisión y a la computadora, de pronto regresó al texto; ahora se pasa tardes enteras arrellanada en el sillón leyendo historia llenas de imaginación. Gratamente, esto nos recuerda, tratándose de cultura, que gran parte de lo que ocurre es reversible” (Reforma, 2002).*

## 1.6.3 FRECUENCIA

Para que los beneficios de la lectura se presenten de manera permanentes en los lectores, esta actividad debe realizarse frecuentemente, además de que para fortalecer y mejorar en cualquier actividad no existe mejor fórmula que la práctica constante. Las estadísticas presentadas en apartados anteriores indican que el porcentaje de personas que leen a frecuentemente, incluso revistas son muy pocos.

#### **1.6.4 TEMAS DE LECTURA**

Ya se observó en las estadísticas que mucha de la gente que adquiere revistas acostumbra las de espectáculos. ¿Los temas que tratan dichas revistas enriquecen el pensamiento y el desarrollo de sus lectores? Difícilmente podría serlo. Chismes, calumnias, enredos, fotografías comprometedoras y escándalos prefabricados de cantantes y actores populares no son precisamente los contenidos de una lectura provechosa y lúcida.

Pero esta situación se vuelve preocupante si pensamos que las ventas en el 2004 de este tipo de revistas osciló entre \$ 1 millón 500 mil y \$ 1 millón 800 mil semanales; una cifra similar reportó el famoso “Libro vaquero” (Otros Ángulos, 2004): *“Ya se tiene suficiente con que las televisoras de Azcárraga y de Salinas Pliego reduzcan a las personas a condiciones de deficientes y tarados irredimibles con su programación, como para que todavía pongan a la disposición del público estas revistas con contenidos patéticos”* (Latapí, 1996).

Es preciso, desde mi punto de vista, hacer énfasis en el tipo de temas que debe tener la lectura, para que ésta sea enriquecedora para sus lectores. La literatura, la poesía, la ciencia, la tecnología y la cultura en general contendrán mejores posibilidades de enriquecer la vida mental y espiritual de un lector que los chismes y escándalos; además de que son ricos en información, conocimiento, entretenimiento e interés.

#### **1.6.5 LA LECTURA Y EL DESARROLLO**

Como se ha visto a lo largo del capítulo, la lectura, por enésima vez, es un factor que propicia desarrollo individual y social. En las sociedades de conocimiento que están por venir, el capital humano y la adquisición y aplicación de conocimientos serán de crucial importancia para la supervivencia. Entonces, ¿sería buena idea fomentar la lectura haciendo hincapié en la importancia de esta para el desarrollo humano? Desde mi punto de vista, sí. Debemos hacer, en el momento de fomentar la lectura, conciencia de las oportunidades de desarrollo que tienen y tendrán todos aquellos que la adquieran como parte de su vida (Maissen; en Castro, 1997).

#### **1.6.6 LA LECTURA PRODUCTIVA**

La nueva forma de percibir la lectura contiene entonces cinco dimensiones principales: que es analítica y reflexiva, que se hace por gusto o por pasatiempo, que se realiza con frecuencia,

que los temas son específicos y que se hace alusión de las potencialidades individuales y sociales que se pueden desarrollar a través de ella.

Entonces, a riesgo de parecer un reformador o precursor, que nada tiene que ver con el tema central de la presente investigación, construiré una definición en donde converjan las cinco dimensiones mencionadas, para que constituyan un nuevo tipo de lectura. Esta será, pues, llamada Lectura Productiva (LP).

*La lectura productiva es el hábito de leer, reflexiva y analíticamente, en los tiempos libres, textos escritos sobre temas relacionados a la ciencia, tecnología, literatura, arte y cultura; misma que produce efectos positivos en quien la realiza como éxito académico, fortalecimiento de la memoria, mejor calidad de vida, desarrollo de la creatividad, etc.*

Con este tipo de lectura se tratará de formar lectores verdaderos y permanentes, es decir, lectores que lean por voluntad propia, que lean casi o todos los días, que comprendan lo que leen y que busquen y analicen críticamente su significado (Latapí, 1999).

Sin embargo, hay una cuestión importante que manejan los especialistas del tema: ¿Un buen lector de este tipo nace o se hace. La respuesta de los especialistas indican que éste se hace: un buen lector se forma fundamentalmente por la acción de una persona que le anima a leer, que le facilita libros o que le enseña cómo y para qué leer; las personas que hacen esto todos los días forman lectores permanentes” (Latapí, 1999).

Es resolución, todo lo mencionado anteriormente abre horizonte a innumerables acciones que podemos emprender todos cuantos ya estamos convencidos de que es importante leer y queremos ayudar a quienes todavía no han descubierto el gusto por la lectura. La tarea es, pues, comenzar a formar nuevos lectores a través del fomento de un nuevo tipo de lectura, la LP. Así, este será el tipo de lectura que será el objeto de fomento en los adolescentes en la presente investigación.

## 2. MARCO TEÓRICO

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

*“Los dioses, para poder convencer a sus semejantes,  
obsequiaron a algunos hombres la estética física,  
y a otros el don de la persuasión”  
Homero*

### 2.1. LA ACTITUD

Como se pudo ver en el capítulo anterior, los bajos índices de hábitos de lectura en el país hacen necesario que se realicen trabajos encaminados a fomentar la lectura, pero no sólo eso, sino enfocarla desde una nueva perspectiva como la LP.

La lectura es una actividad que proporciona una gran cantidad de beneficios al quien la ejerce. De igual forma, una sociedad de lectores es en gran parte mejor para quienes están en ella, pues no sólo el ejercitamiento intelectual, el placer y la creatividad del individuo están involucrados en ella sino la facultad de poder informarse, la participación social y la tolerancia son participes son cuestiones que están relacionadas de cierta manera con esta actividad.

Por estas razones es que vale la pena intentar fomentar también un nuevo tipo de lectura del que se acostumbra a ejercer, y sobre todo en la población joven que, como se vio, es la que tiene los niveles más bajos.

Este problema indudablemente está relacionado a la conducta, pues es en ella en donde se debe manifestar la realización de la LP. La psicología social ha trabajado en un sinnúmero de ocasiones alrededor de la conducta. Uno de esos caminos ha sido el estudio de las actitudes. La importancia que juega el papel de las actitudes respecto a la conducta de un individuo es que, en ciertos contextos y situaciones, son la antesala de éstas, es decir, es un mediador entre el pensamiento y la conducta.

El estudio del pensamiento humano ha sido uno de los objetos de estudio más importantes por parte de las corrientes teóricas en psicología. Por el hecho de ser un proceso interno, el estudio de la mente humana ha sido una tarea complicada, titubeante y especulativa.

Creencias, sentimientos, juicios, deseos, opiniones, expectativas, etc. nos acompañan a diario y, por sentido común, en muchas ocasiones determinan la forma como llevamos nuestras vidas y cómo interactuamos con nuestro entorno social. Por esta razón el estudio de estas situaciones ha sido tan importante para la psicología social y, en general, para las ciencias sociales.

En obras de los filósofos de la Antigua Grecia ya se contemplaban perspectivas sobre este cuestionamiento. Fue Platón quien empezó a especular sobre el papel de los pensamientos internos. Él decía que la realidad se podía dividir en dos mundos: el mundo sensible (objetos materiales percibidos por los sentidos) y el mundo inteligible (que pueden ser captados únicamente por la inteligencia). El primero está constituido por los objetos sensibles y las imágenes de ellos; el segundo está formado por dos grupos de objetos que son los matemáticos (por ejemplo, el círculo, el cuadrado) y las ideas (por ejemplo, la belleza, la ética, la justicia).

La relación que encontraba Platón entre los seres del mundo sensible y los del mundo inteligible es básicamente que los primeros son copia de los segundos: los objetos del mundo inteligible son modelos para los seres del mundo sensible (en Chávez, 1994).

Como se puede ver, Platón ya hacía la distinción que lo observable por los sentidos podía ser sólo un reflejo o consecuencia de las ideas; además de que éstas últimas sólo podían ser captadas por la inteligencia. En otras palabras, las ideas son los motores que determinan las formas de los objetos reales y tangibles del mundo sensible.

Así pues, la psicología social ha estudiado el papel que tienen las ideas de los individuos respecto a lo sensible, a lo que se puede observar; mismas que son captadas por la inteligencia del humano integrado en la ciencia social. A lo que me refiero es que al estudio de las *actitudes*.

El interés por el estudio de este parámetro radica en que muchas veces los comportamientos que llevamos a cabo en distintos momentos a lo largo de nuestras vidas son regidas en muchos aspectos por las actitudes (entendiendo por ahora éstas a *grosso modo* como creencias, opiniones, ideas sobre los objetos del entorno social: personas, grupos, acontecimientos, etc.).

Las actitudes han sido un aspecto de estudio fundamental en la psicología social por esta relación aparente con el comportamiento.

Así mismo, debido a que el presente estudio lo que se pretende es propiciar una conducta mediante el cambio de actitud a través de la persuasión, el marco de referencia sobre las actitudes resultará muy importante para poder entender y realizar ese proyecto. Ese será pues el objetivo de esta primera parte del marco teórico.

### **2.1.1 PERIODOS IMPORTANTES EN EL ESTUDIO DE LA ACTITUD EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

Las actitudes han sido por mucho tiempo uno de los principales puntos de inquisición en la psicología social. De hecho, existieron periodos en que los avances en este tema fueron los más importantes en la disciplina; y por esta razón se llegó a considerar a las actitudes como su único

objeto de estudio en los años 30 y 40 del siglo pasado (Álvaro Estramiana, 1995). Por esta razón es conveniente realizar un pequeño prelude que verse sobre los periodos en que los estudios de las actitudes dieron grandes aportaciones a las ciencias sociales y de la conducta. Esto permitirá entender la gran importancia que han tenido las actitudes dentro de la psicología social, así como los avances y la evolución que este tópico ha tenido dentro de esta disciplina.

Así pues, para McGuire (1985) el primer acercamiento importante al estudio de las actitudes se originó en las décadas de los veinte y los treinta del siglo pasado. En este periodo, el gran avance que se dio respecto al estudio de las actitudes fue la creación de escalas para su medición; las principales fueron la de Thurstone y Chave en 1929, y la de Likert en 1932. La investigación también se centró en mostrar la existencia de correlación entre las actitudes y la conducta. Después de los años 30, la investigación en actitudes disminuyó en gran medida para centrarse más en los estudios sobre los procesos y las dinámicas grupales.

Fue hasta finales de la década de los cincuenta del mismo siglo cuando el estudio en actitudes volvió a tener auge. Es este periodo el estudio de actitudes pasó de la medición y la correlación de éstas con la conducta a entender las dinámicas y los procesos del cambio de actitudes (McGuire, 1985). Este interés surgió sobre todo para comprender algunas de las causas y consecuencias sociales de la Segunda Guerra Mundial. Algunos investigadores importantes que estudiaron el cambio de actitudes fueron Hovland, Campbell, Heider, Eagly, Katz, Sherif y Festinger.

Para mediados de la década de los sesenta, la investigación sobre el cambio de actitudes por la psicología social giró hacia el estudio de la percepción social. No obstante, se siguió con el estudio de las actitudes principalmente por parte de Ajzen y Fishbein, y por Petty y Cacciopo.

El último periodo importante en el estudio de las actitudes fue en los años ochenta del mismo siglo. Los estudios se centraron en determinar los contenidos, estructuras y funciones de las actitudes.

### **2.1.2 CONCEPTOS SOBRE ACTITUD**

En los siguientes párrafos se mostrarán algunas de las definiciones que sobre actitudes se han presentado en la psicología social. Aunque se mostrarán varias de éstas, y en realidad todas tienen mucho en común, en la presente investigación sólo se utilizará una de ellas; misma que será resaltada adecuadamente.

### **2.1.2.1 GORDON W. ALLPORT**

Para este importante investigador de la psicología social, las actitudes son 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 y situaciones con los cuales éste está relacionado (Allport, 1935: en Rajecki, 1982).

Así, retomando este concepto y aplicándolo a una situación concreta, por ejemplo la LP, se puede decir que para que un individuo tenga una actitud positiva hacia la LP como forma de desarrollarse individual y académicamente seguramente habrá tenido experiencias que le hacen suponer que esta actividad lo podría llevar a conseguir lo que él desea; es decir, se puede suponer que tuvo la experiencia que en muchas ocasiones las tareas que le dejan en la escuela pueden ser resueltas de mejor forma y con más facilidad si se tiene el hábito de leer frecuentemente de manera analítica y reflexiva; y una vez entendida esta situación, la intentará aplicar cada vez que sea necesario y las condiciones se lo permitan.

### **2.1.2.2 AJZEN Y FISHBEIN**

Para estos investigadores, las actitudes son predisposiciones aprendidas para responder consistentemente y de manera favorable o desfavorable ante un objeto estímulo (Ajzen y Fishbein, 1977: en Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio).

Esto quiere decir, por ejemplo, que si un individuo tiene una predisposición hacia la LP como una actividad aburrida y pueril, misma que pudo aprender de los medios de comunicación, de los amigos o la familia, muchas de las veces que se encuentre con la oportunidad de realizar LP, por cualquier motivo, la encontrará como una situación tediosa; además, cuando se le cuestione sobre su postura a este tipo de actividad probablemente ofrecerá una respuesta negativa o desfavorable.

### **2.1.2.3 MCGUIRE**

Otro psicólogo social de importancia en el campo de las actitudes es el catedrático de la Universidad de Yale, William McGuire (1985), quien define a las actitudes como un proceso mediador que agrupa a los objetos de la actitud en categorías conceptuales que evocan patrones de respuesta, es decir, las actitudes mediatizan el proceso a través del cual se clasifican objetos dentro de categorías mentales. Por ejemplo, si un individuo tiene una actitud

muy favorable hacia la LP como una forma de pasatiempo inocuo y divertido, y por esa razón acostumbra a realizar dicha actividad cotidianamente, otras situaciones relacionadas a este tipo de lectura como una feria de libros o una librería serán catalogados también como formas de sano entretenimiento y también se comportará de una manera positiva hacia éstas, frecuentándolas.

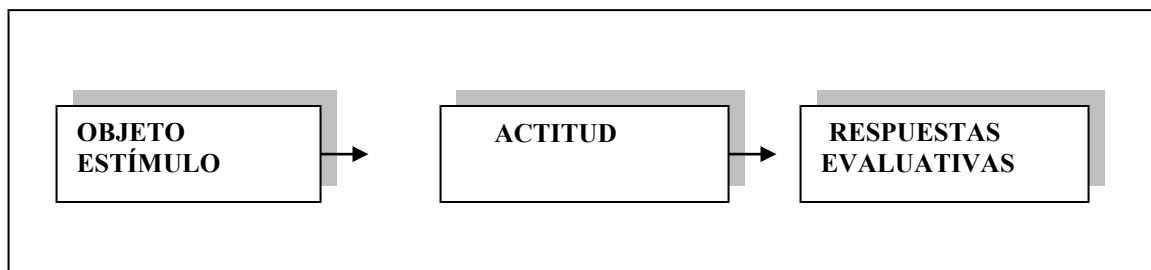
#### 2.1.2.4 EAGLY Y CHAIKEN

El concepto que proporcionan estos investigadores es el que se utilizará en la presente investigación para definir y delimitar la acepción de actitud; por esta razón será conveniente profundizar más en las ideas ofrecidas por estos autores que en las anteriores.

Antes de comenzar esta definición conviene mencionar que estos autores parten del paradigma cognitivo y consideran al ser humano como ser que actúa a partir de la información que procesa y almacena en su mente. Así pues, para Eagly y Chaiken (1993; en Morales, 1999) la actitud es *“una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de un objeto concreto con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad”*. Esto significa que a partir de la presencia material o psicológica de un objeto determinado, el individuo mostrará una respuesta evaluativa que colocará al objeto como algo positivo o negativo a partir de su perspectiva y entendimiento.

Una forma de representar esquemáticamente esta acepción de actitud es como se muestra en la figura 2.1.

**FIGURA 2.1 REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA ACTITUD**



Fuente: Morales 1999

Así pues, siguiendo este esquema se puede ejemplificar en la figura 2.2 la manera en cómo una persona demostraría una actitud positiva hacia la LP como una forma de entretenimiento.

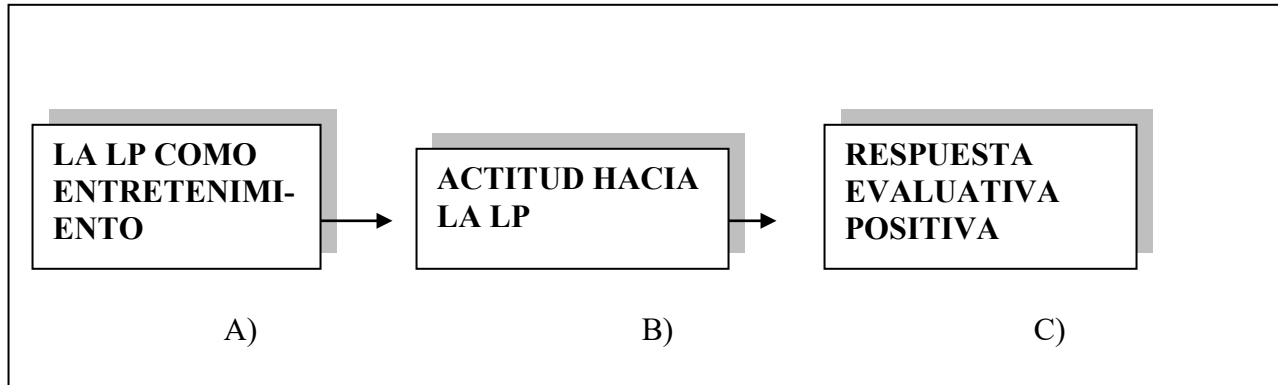
A) Primero se mostraría al individuo que la LP tiene una función de entretenimiento y esparcimiento,



B) luego se le pediría que mostrará si está a favor o en contra respecto a esta situación (o sea, que muestre su actitud); y

C) este pensamiento se manifestará a través de una respuesta evaluativa; en este caso, de agrado.

**FIGURA 2.2: EJEMPLO DE UNA ACTITUD HACIA LA LP**



### 2.1.3 CUALIDADES DE LA ACTITUD

Una vez entendido el esquema básico de la actitud, resulta apropiado mencionar algunos asertos que para Morales (1999) son inherentes para su estudio. De igual forma, se intentará, con esto, discernir la definición proporcionada anteriormente para dar un panorama más amplio y completo sobre la misma.

- Es un estado psicológico de la persona, es decir, está dentro de la persona; por esa razón no es algo tangible u observable.
- Siempre se refiere a un objeto y sólo se puede conocer cuando éste es totalmente especificado.
- Es un mediador entre objetos del ambiente externo y las reacciones del individuo a estos.
- La reacción del individuo a los objetos de la actitud se pueden manifestar de manera evaluativa, es decir, positiva, negativa o neutral (esta última cuando no se tiene una actitud formada hacia el objeto).

- e) Puesto que la actitud es un estado interno e intangible, debe ser explicitada a través de respuestas evidentes y observables; mismas que serán de aceptación, rechazo o indiferencia.
- f) Las respuestas tangibles y evidentes que manifiesta el individuo no sólo tienen que demostrar un carácter positivo, negativo o neutro, sino también su intensidad, entendiendo por ésta el grado de especificidad de dicho carácter.
- g) Existe la creencia de que el comportamiento y las reacciones tangibles de los individuos a los objetos de su entorno están basadas en el estado interno llamado actitud.

#### **2.1.4 ¿CÓMO SE OBTIENEN LAS ACTITUDES?**

Las actitudes provienen del resultado de una serie de experiencias que el individuo ha tenido con el objeto actitudinal ya sea afectiva, cognitiva o conductualmente (Eagly y Chaiken, 1993; en Morales 1999).

Los antecedentes afectivos se refieren a que la exposición a un objeto puede producir, mediante ciertas condiciones, emociones positivas o negativas en el individuo que pueden formar una actitud. Por ejemplo, si un niño es acostumbrado a leer libros o cuentos con su padre o algún miembro de la familia de manera cordial y amena, surgirán en él emociones y afectos positivos hacia este hábito, pues el contexto y la interacción pueden suscitar que exista una carga afectiva por medio en la realización de esta actividad.

Los antecedentes conductuales hacen énfasis en que muchas veces propiciar una determinada conducta de manera repetida también genera actitudes hacia las cosas. Por ejemplo, cuando a un niño se le envía por primera vez a la escuela en ocasiones éste se resiste y no lo quiere hacer, pero cuando crece y entra a otro nivel académico como la secundaria, se podría formar automáticamente una actitud hacia ir a la escuela puesto que lo habrá hecho por años.

Los antecedentes cognitivos se refieren a las creencias, opiniones e ideas que nos generamos a través de la experiencia directa con el objeto de la actitud o la socialización. Por ejemplo, si a una muchacha se le inculca a través de las instituciones educativas la idea que la LP es una actividad productiva y de mucha relevancia personal, ese pensamiento, en el mejor de los casos, quedará inmerso en su mente y reaccionará con esa idea cuando se pida su opinión al respecto.

Este último elemento será de mucha importancia para entender la relación entre actitud y conducta como se pretende hacer en la presente investigación, pues las creencias, opiniones e

ideas funcionan como un antecedente actitudinal de crucial importancia en la predicción y modificación conductual.

## 2.1.5 FUNCIONES DE LAS ACTITUDES: ¿POR QUÉ TENEMOS ACTITUDES?

Cotidianamente la gente se expresa sobre las situaciones que le acaecen o sobre acontecimientos trascendentales para ellos, esto es algo innegable. Y más aún en una época como la nuestra en donde la democracia, los fenómenos políticos y sociales, los medios de comunicación, la escuela y la familia nos dotan y facilitan de la capacidad para poder opinar. Así pues, se pueden tener actitudes sobre muchísimos objetos.

Pero, ¿para qué funciona dicha capacidad? ¿De qué sirve tener opiniones o creencias sobre las cosas o las situaciones que acaecen a nuestro alrededor? Para Katz (1960; en Petty y Cacciopo, 1996; en Rajeki, 1982) y McGuire (1969; en Rajeki, 1982) son cuatro las principales funciones de las actitudes.

- a) *Función utilitaria o adaptativa*: las actitudes ayudan a la gente a dirigir su conducta para obtener recompensas y para evitar castigos; mismos que son determinados por el sistema social en el que se está inmerso, es decir, las actitudes en muchos casos nos guían para obtener y alcanzar nuestras metas y para alejarnos de cosas que podrían ser dañinas o peligrosas. Así, por ejemplo, una actitud favorable hacia la LP como la forma adecuada de desarrollarse intelectualmente puede ayudar a un individuo a obtener una meta como lo es un alto grado académico, teniendo en consideración que es una meta deseada socialmente y con la cual se exacerban las posibilidades de obtener ingresos económicos favorables a largo plazo.
- b) *Función defensiva o de protección*: a través de la experiencia y la interacción social la gente se crea pensamientos sobre las cosas y las situaciones que en muchos casos pueden ser desagradables o peligrosas. Estos pensamientos o ideas ayudan al individuo a determinar qué coyunturas pueden ser perjudiciales para él o para otras personas que le son importantes, y así tratar de evitarlas en lo posible. Poner un ejemplo sobre esta cuestión resulta un tanto difícil si lo orientamos hacia la lectura puesto que aunque se tenga una actitud negativa hacia esta actividad y que, por lo tanto, trate de evitarla probablemente no se deba a que observa esta actividad como una amenaza a su integridad. Por esta razón el ejemplo que ilustra esta función de las actitudes no está

relacionado a nuestro tema. Así pues, alguien que se ha enterado por una buena fuente, como un familiar o un amigo, o le ha ocurrido directamente, que pasar por determinada colonia a partir de que oscurece puede ser muy peligroso puesto que abundan los ladrones y delincuentes, su actitud hacia transitar por esa colonia será negativa y lo más probable es guíe su conducta y así evite pasar por ese lugar de noche, puesto que esa acción representaría peligro para su integridad. Así, su actitud le ayudó a evitar un posible problema.

- c) *Función de economización del conocimiento:* en la vida cotidiana es casi imposible pensar de manera detallada sobre todas y cada una de las situaciones que en ella ocurren puesto que en muchos casos no hay ni el tiempo ni la motivación para hacerlo. Por esta razón, cuando tenemos que dar una opinión sobre algo y no podemos pensar profundamente en ello generalmente recurrimos a las actitudes previas que tenemos sobre dicho objeto para evitar el largo procesamiento de información detallada para emitir un juicio. Así, por ejemplo, si se le pregunta a un adolescente cuya principal forma de pasar las materias en la preparatoria es copiando en los exámenes, con acordeones o copiando a sus compañeros, qué piensa de las personas que pasan largas horas leyendo y reflexionando sobre los temas contenidos en los libros pertinentes como su principal forma de prepararse para un examen, lo más probable es que los vean de manera negativa (como matados) porque existe una forma más sencilla de hacerlo y sin esforzarse tanto (como él lo hace). Así pues, la actitud previa de este joven probablemente le ayude a evitar pensar que estudiar a través de la lectura ardua y reflexiva para sacar buenas calificaciones, aunque es una actividad más compleja y tardada, a largo plazo le ayudará a tener altas capacidades mentales e intelectuales; mismas que pueden abrir horizontes en el campo laboral y esto, a su vez, representaría un mejor salario; y con esto podría alimentar y mantener a una familia adecuadamente y educar a sus hijos con amor y cuidados; puesto que no existirían muchos problemas económicos; y esto puede ocasionar que sus hijos sean personas seguras de sí mismas y motivadas para realizar las cosas. En suma, tener una mejor calidad de vida. Para evitar todo este proceso de reflexión detallada y tardada, cada vez que se le cuestione sobre el tema, el joven sólo emitirá su juicio sin tomar en consideración todos estos detalles que están inmersos en la situación y poder así responder rápidamente e inmediatamente poner su atención en otros asuntos que considere más importantes.

d) *Función de de expresión de valores y autorrealización*: las personas generalmente desean mostrar a los demás una imagen social y con ello reafirmar su personalidad y valores. Estas dos funciones se consiguen cuando se expresan o manifiestan las actitudes. Por ejemplo, si un chico desea mostrar una imagen de persona culta e inteligente, probablemente manifestará a los demás una actitud positiva hacia la LP como una actividad cotidiana y con esa acción reforzar y propagar el concepto que tiene de sí mismo (como persona culta e inteligente).

#### **2.1.5.1 CONSIDERACIONES IMPORTANTES SOBRE LAS FUNCIONES DE LAS ACTITUDES PARA LA PERSUASIÓN.**

Como el objetivo de la presente inquisición es fomentar la lectura, en la nueva modalidad construida (la LP), a través de la persuasión y el cambio de actitud, resulta conveniente hacer una mención importante sobre el papel que pueden jugar algunas de las funciones de las actitudes para favorecer este proceso.

En una investigación realizada por Debono (1987) respecto al papel que juegan dos de las funciones de las actitudes mencionadas anteriormente (la función utilitaria o adaptativa y función de *de expresión de valores y autorrealización*) los resultados arrojaron que:

a) Las personas cuyas actitudes principalmente sirven en un alto grado para la primera función (utilitaria o adaptativa) tienden a cambiar sus actitudes después de que se les han presentado mensajes persuasivos con argumentos cuyos contenidos se enfocan a resaltar cualidades utilitarias de la adaptación social.

b) Las personas cuyas actitudes no sirven en un grado alto para la primera función tienden a cambiar sus actitudes después de que se les presentan mensajes con argumentos cuyos contenidos expresan y resaltan la función de las actitudes de expresión de valores y de autorrealización respecto a un objeto determinado.

c) Estos dos cambios en las actitudes se realizan a través de la ruta periférica<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> La ruta periférica es un concepto que se mencionará y discutirá más adelante detalladamente; por el momento se debe entender éste como la poca motivación que tienen los individuos para pensar detallada y profundamente sobre los argumentos contenidos en los mensajes persuasivos y dejan llevar su pensamiento por cuestiones externas a los argumentos contenidos en estos.

La relevancia que tiene mencionar estos asertos radica en que las personas que presentan poca motivación para pensar en argumentos y dar una postura, se les puede persuadir de esta manera. Por ejemplo, en nuestro caso, los jóvenes que presenten poca motivación para pensar y reflexionar profundamente sobre los mensajes que intentan cambiar su actitud hacia la LP como un proceso de comprensión y reflexión profundo de textos, y no sólo como un proceso mecánico de conversión de grafías en fonemas, se les puede persuadir con mensajes que resalten algunas de las dos funciones de las actitudes mencionadas arriba (como puede ser que la lectura puede ayudar a tener mejores calificaciones o que con la lectura pueden encontrarse con su identidad propia), dependiendo de el grado en que éstas son utilizadas utilitaria o adaptativamente hablando.

No obstante, existe un problema respecto a este procedimiento; que el uso de la ruta periférica para persuadir presenta un cambio en las actitudes, pero este cambio es susceptible de ser muy débil; y por tanto, de tener poca duración.

### **2.1.6 ACTITUD Y CONDUCTA**

Puesto que en la presente investigación se intentará motivar a jóvenes para que realicen una lectura cotidiana, con las características que ya se han mencionado anteriormente, y la única forma de obtener esto es que muestren una conducta en pos de esta actividad, entender la relación entre actitud y conducta resulta de trascendental importancia para comprender hasta qué punto, a través de las actitudes, se pueden predecir conductas.

Así pues, entender que la actitud es sólo un mediador entre un objeto estímulo y una reacción conductual no quiere decir forzosamente que lleve irremediamente a la conducta. Se debe entender sólo como una tendencia a la acción. Conocer la actitud de un individuo hacia un objeto servirá para conocer predisposiciones conductuales que en determinadas circunstancias pueden conducir a una acción, pero no la conducta en sí de manera rotunda.

Tantas veces citada, la investigación que ocasionó las primeras discusiones sobre la relación directa entre actitud y conducta es la que realizó La Piere, que realizó en los años treinta del siglo pasado. Es esta investigación La Piere viajó por una gran parte del territorio norteamericano con una pareja china (en aquella época existía un vigoroso sentimiento antichino en este país) y solicitó hospedaje y servicios en 66 hoteles y 184 restaurantes. Sólo en uno de todos estos establecimientos les fue negado el servicio. Seis meses después, La Piere escribió una carta en la que solicitaba a todos los lugares visitados la posibilidad de brindar sus

servicios a personas de origen chino. De los 128 lugares que respondieron, el 92% afirmaron que no estarían dispuestos a recibir a personas de raza china.

Como se puede observar, todo indicaría que la actitud y la conducta no están relacionadas intrínsecamente. No obstante, probablemente existieron pormenores en el estudio que a los que algunos investigadores ulteriormente lanzaron vituperios. Por ejemplo, que existieron muy pocas posibilidades de que la persona que contestó la carta y la que admitió a los pareja de chinos en el los hoteles y restaurantes sea la misma, o el hecho de ir acompañados de un hombre de raza blanca (Petty y Cacciopo, 1996) o la presión de verlos ahí en el momento *versus* la “*libertad*” de contestar por escrito.

Así pues, la cuestión a seguir es qué factores están implicados para que una actitud sea más consistente con la conducta.

### **2.1.6.1 FACTORES METODOLÓGICOS**

El mismo La Piere (1934; en Reardon, 1991) mencionó que para estudiar los efectos de la actitud en la conducta se deben considerar elementos que invoquen una situación particular y delimitada; puesto que las actitudes como predictoras de la conducta pueden ser más operativas en circunstancias específicas de hechos sociales reales.

En relación a esto, Ajzen y Fishbein (1977; en Petty y Cacciopo, 1996) hicieron notar que una mayor consistencia entre actitud y conducta depende de la consideración de cuatro elementos importantes.

- a) La acción desempeñada: la acción que funciona como estímulo de la actitud debe ser especificada con la mayor precisión posible.
- b) El objetivo: es decir, la finalidad a la cual estará orientada la acción.
- c) El contexto: se refiere al entorno en el que la acción orientada a un objetivo será realizada.
- d) El tiempo: se refiere a la delimitación temporal en que la acción orientada a un objetivo en un determinado entorno será realizada.

Ajzen y Fishbein sugieren que para pretender una correspondencia adecuada entre actitudes y conducta deben tomarse en cuenta estos cuatro elementos de manera simultánea. Así pues, si se quiere conocer qué tan dispuesto está un chico realizar LP en sus ratos libres en círculos de lectura los fines de semana la pregunta “¿te gusta leer?” no sería de mucha utilidad, pues es muy general y vaga; empero, si se pregunta “¿estás dispuesto a leer cuentos como forma de

*entretenimiento en grupos de lectura los domingos por la tarde?”* La respuesta que proporcione podrá estar más relacionada a la realización potencial de esta conducta. Aparentemente la segunda pregunta sería un mejor predictor conductual puesto que retoma los cuatro elementos mencionados por Ajzen y Fishbein.

### **2.1.6.2 FACTORES INDIVIDUALES**

Otra cuestión importante que determina la existencia de una relación más estrecha entre actitudes y conducta se refiere a las diferencias individuales. Así lo sugiere una investigación realizada por Jarvis y Petty (1996) en la cual se medía la necesidad de evaluación<sup>6</sup> de las personas y la relacionan con la conducta que muestran posteriormente. Los resultados mostraron que las personas que tienden a evaluar más los objetos que otras tienen una mayor consistencia entre con la conducta que las que casi no procuran evaluar los objetos. Así, por ejemplo, una persona con alta necesidad de evaluación que tiene una actitud favorable hacia la LP en los ratos libres, tiene alta probabilidad que actúe en pos de esa actividad, como comprar libros siempre que pueda o dejar de ver la T.V. algunas horas en la semana para dedicarlas a la lectura, etc.

### **2.1.7 LA TEORÍA DE LA CONDUCTA PLANEADA**

La conducta es, como ya se mencionó, un importante foco de atención en este estudio. Así mismo, las actitudes están notoriamente relacionadas con la conducta, por lo que el uso de una teoría sobre actitudes resultará muy adecuado para el presente estudio.

Así pues, aunque existen varias teorías sobre este tópico enfatizaré sólo en una, puesto que contiene los componentes necesarios que posiblemente determinarán en muy buen grado la conducta de los individuos. Esta teoría es la de la conducta planificada (en adelante TCP).

Esta teoría sobre actitudes fue desarrollada por Ajzen y Fishbein en 1980 y tiene como antecedente inmediato la teoría de la acción razonada; que fue desarrollada cinco años antes por los mismos autores. Por esta razón resulta conveniente realizar una revisión a esta última, pues ayudará a comprender mejor la primera.

En la teoría sobre la acción razonada concebida por Ajzen y Fishbein (1975; en Morales 1999a) la *intención* en un individuo es el mejor predictor de la conducta. La intención está

---

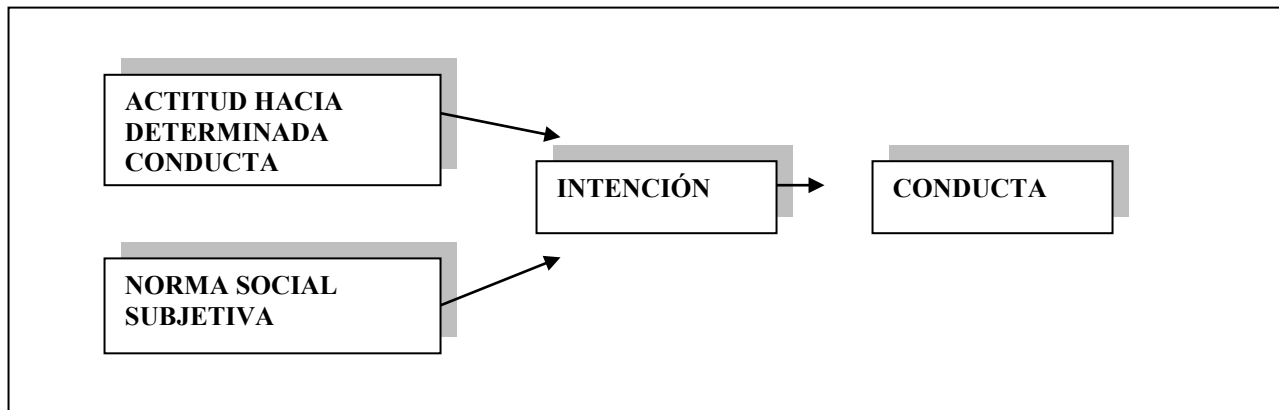
<sup>6</sup> Este concepto se complementará más adelante en el apartado de persuasión de manera más detallada y profunda; por ahora sólo se debe entender por éste el grado en que las personas son proclives a evaluar los objetos de su entorno como personas, eventos, cosas, acciones, etc.



cimentada en dos componentes: el primero de ellos es la *actitud hacia la realización de determinada conducta*, (misma que es está basada en las creencias que el individuo ha adquirido a través de su experiencia con el objeto actitudinal <antecedente cognitivo>, en este caso realizar una acción o conducta determinada), es decir, qué tan de acuerdo se está con la realización de una acción. Y en segundo lugar, la *norma social subjetiva*, o sea, el grado en que el sujeto percibe aceptabilidad o rechazo en las personas o grupos importantes para él (como la familia, amigos, novia/o, compañeros de trabajo, etc.). Esta relación se muestra en la representación gráfica mostrada en la figura 2.3.

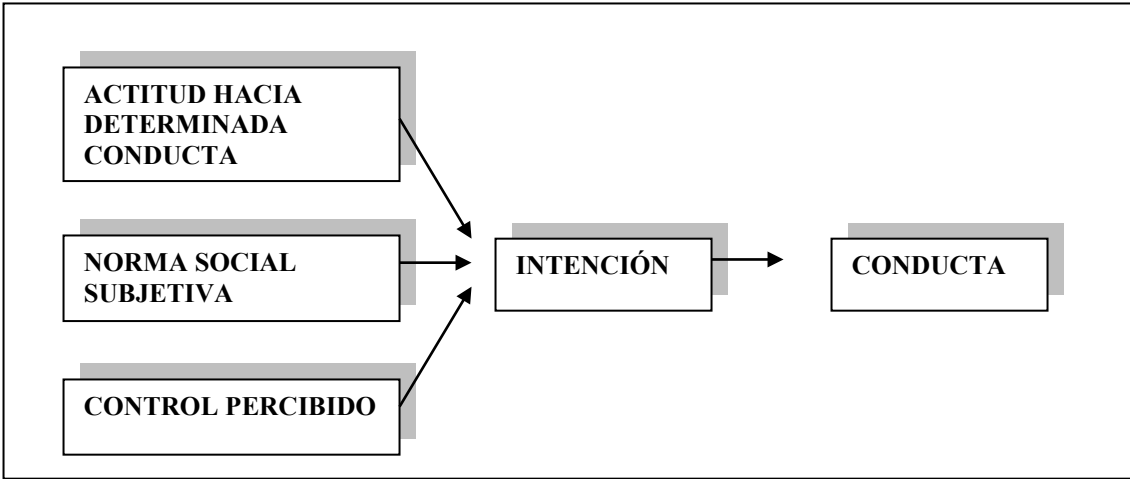
Este vínculo entre la intención de realizar una conducta y la conducta en sí misma es fácil de entender, puesto que si la intención de realizar una conducta está basada en aspectos como lo son las creencias o pensamientos sobre realizar determinada acción, que son factores individuales (la actitud), y en aspectos del entorno social como son los relacionados a la familia, grupos, etc. que son factores sociales (norma subjetiva), la posibilidad de predecir el grado de realización pragmática de la conducta es mayor, puesto que la perspectiva predictiva se fortalece al retomar dos frentes: interno y externo.

**FIGURA 2.3: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO DE LA ACCIÓN RAZONADA**



Ahora bien, la teoría de la conducta planeada (TCP) retoma estos dos aspectos de orientación conductual, la actitud hacia la conducta y la norma subjetiva, para intentar predecir la intención conductual. Y a estos elementos añade uno más: el *control percibido*. Este término se refiere a la consideración de la facilidad o dificultad que percibe el individuo para realizar determinada conducta (en Morales, 1999a), es decir, las posibilidades y recursos que percibe el individuo en sí mismo para poder realizarla realmente. Con este nuevo elemento, el esquema que representa la TCP se representa en la figura 2.4.

**FIGURA 2.4: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO DE LA CONDUCTA PLANEADA**



Así, con este nuevo elemento la correlación entre los tres elementos y la intención mostrada aumenta en intensidad que cuando sólo se incluían los dos anteriores.

Si utilizáramos estos elementos para tratar de determinar si un chico adoptaría la LP como un hábito de lectura de comprensión reflexiva; y éste toma en consideración para esta determinación a) lo que el cree y piensa sobre realizar esa acción, como puede ser que la LP es una actividad productiva y entretenida, b) cómo lo considerarían las personas importantes para él si hiciera esa acción, por ejemplo, si para él los amigos de la escuela son las personas más importantes y ellos piensan que la LP es sólo para matados o para *nerds*, y por último, c) qué tan capaz se pondera a sí mismo para realizar esa acción, por ejemplo, si el chico considera que tiene el tiempo y el dinero para invertir en leer o en libros, las posibilidades de determinar que el chico va a realizar esta acción, a través de los parámetros mencionados de la TCP, serán mayores.

La TCP toma en consideración estos tres aspectos (la actitud hacia la conducta, la norma social subjetiva y el control percibido), que por sí mismos son determinantes conductuales, para tratar de predecir una conducta, haciéndolas converger en un sólo parámetro de predicción conductual que denominan *intención*. La TCP sugiere, así, que el mejor predictor de la conducta es la intención.

**2.1.8 CONSISTENCIA ENTRE INTENCIÓN Y CONDUCTA.**

Hay muchos estudiosos de la psicología social han vituperado la relación entre actitud conducta. Sugieren que el vínculo entre actitud, intención y conducta es mucho mayor en el ambiente

controlado que proporciona el laboratorio de psicología experimental que en la vida real; que el vínculo entre estos elementos en un contexto real es relativamente bajo (Korman, 1978). Muchas de estas ideas aún están en boga a pesar de los notorios avances en los estudios sobre actitudes y conducta.

No obstante, existen investigaciones que demuestran un grado de relación significativo entre las actitudes, la intención y la conducta. Uno de estos es el que realizaron Warshaw, Catalone y Joyce (1985); en donde pusieron a prueba los postulados de la TCP de Ajzen y Fishbein para intentar predecir la conducta de ciudadanos norteamericanos del estado de Florida hacia la donación de sangre. Los resultados de dicha investigación no contradijeron en ningún momento esta teoría pues existió una fuerte correlación con la conducta mostrada.

Así pues, el estudio de la relación actitud-intención-conducta para intentar determinar la conducta ha sido profunda y fructífera. No obstante, las investigaciones dentro de la psicología social no se han limitado a sólo estas aportaciones. Se sabe que la mayoría de las investigaciones respecto a las actitudes se han centrado sobre todo en estudiar la relación entre actitud e intención conductual o en la relación directa entre actitud y conducta.

Lo que significa que las investigaciones que se enfocan sobre la relación entre intención y conducta han sido mucho menores. Comparadas con las investigaciones que se han enfocado sobre la relación actitud-intención, son pocos los estudios y avances respecto a la relación intención-conducta (Pieters y Verplanken, 1995).

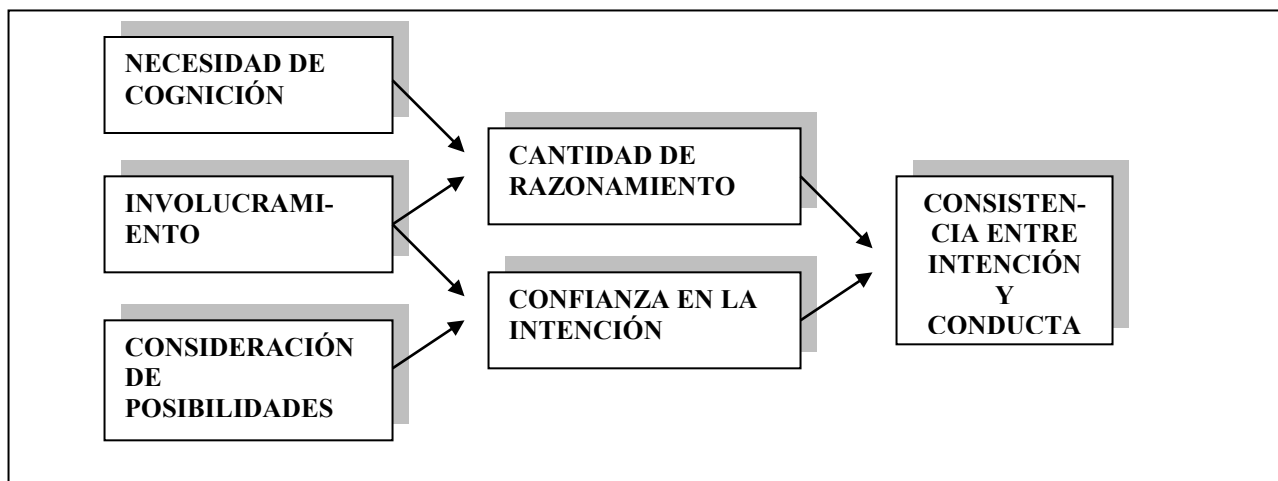
Como ahora se sabe, la poca consistencia que en ocasiones existe entre actitud y conducta se achaca muchas veces a factores metodológicos o a los intervalos de tiempo entre la medición de las intenciones conductuales y la conducta misma. Pero esta falta de consistencia podría ser consecuencia de la falta de atención científica al proceso que mediatiza la relación intención-conducta mostrada. Además, de que en una situación real las personas tienen la posibilidad de escoger entre una gama más amplia de posibles alternativas conductuales.

No obstante, existe una investigación que toma en consideración la relación entre intención y conducta y propone un modelo de estudio en el cual la consistencia entre intención y conducta es medido; y esto refuerza la relación entre actitud, intención y la conducta mostrada.

Así pues, Pieters y Verplanken (1995), autores de esta investigación, sugieren que el proceso que mediatiza la relación entre la intención conductual y la conducta mostrada tiene dos componentes principales: la *cantidad de razonamiento (amount of reasoning)* y el *grado de confianza en la intención (intention confidence)*. El primero está cimentado en la necesidad de cognición (*need cognition*) y en el grado en que se piensa el individuo involucrado respecto al objeto de la actitud (*involvement*). La fundamentación de estos constructos se encuentra en las

investigaciones de Petty y Caccioppo (1986) en donde mencionan que las actitudes formadas a través de un alto procesamiento cognitivo y reflexivo están más vinculadas con las intenciones conductuales y con la conducta mostrada que las construidas mediante poco procesamiento reflexivo y cognitivo. El segundo componente está cimentado, también, en el grado de involucramiento del individuo y en la consideración de la cantidad de posibilidades a escoger (*consideration set size*), es decir, que en la realidad pragmática una persona tiene una posibilidad de alternativas de acción mayor; mismas que se ven muy reducidas a sólo algunas cuando se cuestiona al individuo sobre sus intenciones de acción. La representación gráfica de este modelo se ve en la figura 2.5.

**FIGURA 2.5: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO PROPUESTO POR PIETERS Y VERPLAKEN**



Fuente: Pieters y Verplaken (1995)

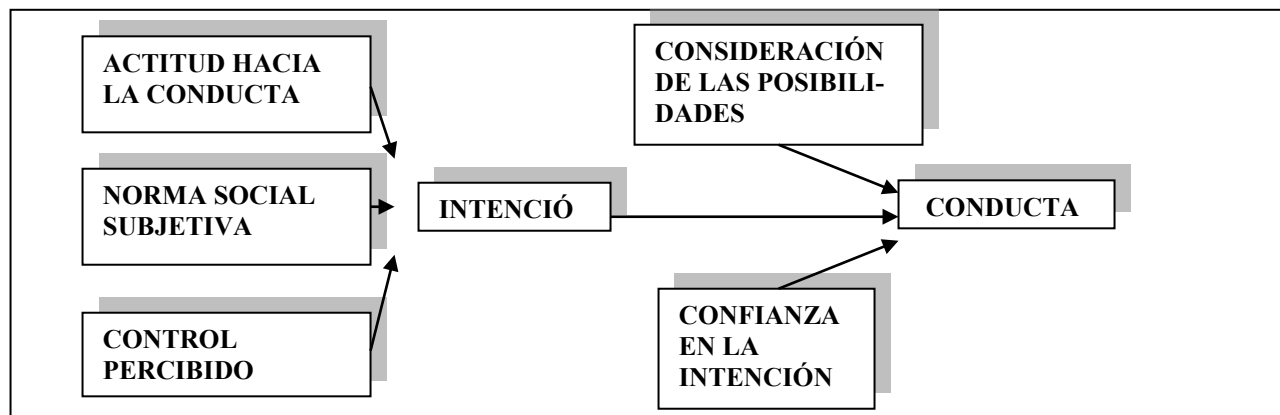
En esta teoría, se toman en consideración condiciones que suscitan que las personas puedan mantener o cambiar su conducta en el periodo temporal que está inmerso entre la formación de la intención y la realización de conducta. Así, la consistencia entre la intención conductual y la conducta demostrada es mayor, lo que permite, según Pieters y Verplaken, una mayor exactitud en el momento de intentar predecir la conducta de los individuos

Ahora bien, fusionando esta propuesta con la TCP puede obtener una mayor precisión en la predicción conductual, puesto que la teoría de Ajzen y Fishbein se encarga del vínculo actitud-intención, y el modelo propuesto por Pieters y Verplaken del vínculo intención-conducta.

Poniendo en práctica esta idea, se podrá determinar con mayor precisión si un individuo está en la posición de poder realizar una conducta, como realizar LP en sus ratos libres por entretenimiento, si se consideran elementos como: 1) sí piensa que es una acción positiva o

negativa, 2) si personas importantes como su familia o amigos no ven esta conducta como algo que sea malo o perjudicial, 3) qué tantos factores podrían facilitar o impedir la realización de LP, 4) si estimó cuántas otras actividades en la realidad cotidiana podrían anteponerse para que se realice la conducta de LP; y 5) qué tan confiado se encuentra en su intención de poder leer siempre que tenga algún rato libre.

**FIGURA 2.6: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA FUSIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA Y EL MODELO PROPUESTO POR PIETERS Y VERPLAKEN**



Fuente: elaboración propia

Tomando en consideración todos y cada uno de estos factores, la predicción conductual puede ser mucho más precisa. Sin embargo, para efectos esta investigación sólo se retomarán para el estudio del proceso mediador intención-conducta, las variables que se refieren a la consideración de las posibilidades y la confianza en la intención. El esquema de la investigación referente a la predicción conductual quedará entonces como se muestra en la figura 2.6.

## 2.2 LA PERSUASIÓN

Una vez entendida la importancia de las actitudes y su relación con la conducta, el siguiente paso es tratar de conocer cómo pueden modificadas, es decir, qué mecanismos subyacen al proceso de persuasión para propiciar un cambio de actitud en un individuo.

Desde la Antigua Grecia ya se tenían indicios de esta capacidad de poder convencer a los otros para adoptar ciertas posturas. La escuela sofista creó el arte de la *retórica*, es decir, el arte de persuadir, independientemente de la validez o certeza de las razones eludidas (SARPE, 1988). Fue un importante pensador de esta escuela llamado Protágoras (444 o 440, 370 o 374

a. C.) quien sostenía que el ser humano puede tener opiniones sobre todas las cosas de su entorno, incluso sobre cuestiones de valor como lo bello, lo justo o lo bueno; además, muchas personas pueden tener la misma opinión sobre algún objeto cuando pertenecen a un mismo pueblo o provincia, y cada pueblo o provincia tiene sus propias opiniones sobre las cosas; no obstante, la equivalencia o heterogeneidad de las opiniones no significa su inmutabilidad (SARPE, 1988).

Para Protágoras, las opiniones humanas son potencialmente modificables y, cuando así se necesite, corregibles.

*“todo el sistema político-educativo que constituye una comunidad humana está ordenado precisamente a obtener oportunas modificaciones en las opiniones de los hombres. ¿En qué sentido se producen estas modificaciones? Ciertamente, no en el sentido de la verdad, porque desde el punto de vista de la verdad todas las opiniones son equivalentes porque son verdaderas para quien así lo piensa. Se deben producir y orientar desde el punto de vista de la utilidad, pública o privada”* (en SARPE, 1988).

Estas nociones nos indican que desde hace muchos siglos ya se ha concebido la idea de que las opiniones e ideas de los otros pueden, y en algunos casos, deben ser modificadas a favor del orden social.

Y es que, aunque no se note a simple vista, todos tratan de persuadir a todos y, en muchas ocasiones, las consecuencias son tangibles. Por ejemplo, desde la madre amorosa que con las más dulces palabras trata de procurar que su hijo pequeño realice las tareas escolares, hasta las grandes campañas publicitarias que incitan a los individuos a comprar o a consumir cosas que no necesitan, o los grandes líderes políticos cuya oratoria los llena de adeptos dispuestos, incluso, a dar la vida por él.

El ejemplo histórico que ha sorprendido a los estudiosos de la persuasión fue la Segunda Guerra Mundial. Toda la propaganda persuasiva, encabezada por Goebbels, logró que un pueblo tan culto, como lo es el alemán, se rindiera a los pies y al poder de seducción que tenía Adolfo Hitler. La persuasión está y ha estado en nuestras vidas.

Así, en los siguientes apartados se intentará dar una aproximación de algunas de las teorías que sobre persuasión de actitudes se han desarrollado en la psicología social y de otras que servirán como antecedente para la teoría que sobre persuasión de actitudes se utilizará en este estudio; misma que es llamada Modelo de Probabilidad de Elaboración (MPE). En esta última

se profundizará un poco más para determinar variables, conceptos y preceptos cruciales para la aplicación empírica de dicha teoría.

### **2.2.1 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PERSUASIÓN**

Antes de empezar con la mención de corrientes teóricas, es conveniente definir qué se entenderá por persuasión para aclarar un dilema importante que sobre este tema se presenta ocasionalmente.

Generalmente se tiene la idea que al hablar de persuasión se debe relacionar forzosamente la idea de manipulación mental o conductual. Esta idea es en cierto punto equivocada. No hay duda de que en muchas ocasiones la persuasión de los individuos ha tenido consecuencias desastrosas, como ocurrió en la Segunda Guerra Mundial, suicidios masivos inspirados por líderes religiosos o el consumismo compulsivo tan característico de las sociedades posmodernas.

La persuasión no es una herramienta necesariamente mala y si se ve desde un punto de vista más agudo, muchas veces orienta nuestra vida desde que se nace y es consecuencia de el hecho de vivir y estar en interacción con los demás (Reardon, 1991). A menudo la conducta de los otros se interponen a las propias, mismas que buscan objetivos que no sean perjudiciales al orden social; así pues, la persuasión se emplea para convencer al otro de que redefina y modifique sus objetivos.

Así, en primer plano, la persuasión no es simplemente comunicación interpersonal, sino que es, explícitamente, la intención consciente que pretende cambiar una actitud ajena que es incoherente o ineficaz respecto a una serie de normas y preceptos sociales establecidos para la convivencia social armónica (Reardon, 1991).

Entonces, la persuasión debe considerarse, en esta investigación, como la intención de modificar la conducta de una o varias personas mediante la interacción. Además de que el acto de persuadir se produce cuando se registra una amenaza contra los objetivos de una persona o de las normas sociales establecidas para la convivencia; cuando esta amenaza es lo suficientemente fuerte como para justificar el esfuerzo que entraña la persuasión (Reardon, 1991).

Utilizando este concepto de persuasión se puede determinar claramente la justificación de utilizar la persuasión para tratar de inducir a los jóvenes y adolescentes a la realización de LP, puesto que la falta de lectura en la juventud puede ser percibida como pereza mental y espiritual, que son síntomas de una sociedad ignorante y poco desarrollada. Además de que

dicha ignorancia puede ser una de las causas de problemas que atentan contra normas sociales que están orientadas a mantener la sana convivencia social.

## **2.2.2 CORRIENTES TEÓRICAS SOBRE PERSUASIÓN**

El objetivo del presente capítulo es demostrar que el estudio de la persuasión dentro de la psicología social no es un tópico nuevo, sino todo lo contrario. En la revisión de algunas de las corrientes sobre persuasión se podrá observar que la psicología social ha aportado un número de perspectivas desde las cuales poder abordar este tema y cómo han evolucionado, pues paulatinamente se fueron considerando nuevos elementos, tanto en el individuo como en el entorno social en el que se está inmerso, que influyen en la conducta de los sujetos persuadidos.

### **2.2.2.1 LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE**

Esta perspectiva sugiere la aplicación del modelo del condicionamiento clásico pavloviano para la persuasión. De esta manera, cuando una determinada conducta subyace a un estímulo dado (condicionado) de manera frecuente; y se asocia el estímulo dado a otro estímulo neutral (no condicionado) el resultado será que la sola presencia del estímulo suscitará la presencia de la conducta.

Aplicando esta idea a la persuasión, y tomando en cuenta que uno de los fines de ésta es motivar cierta conducta; si a cierto individuo la actividad de la LP y todo lo relacionado a este acto le provocan respuestas negativas como que es aburrida, fastidiosa, etc., probablemente no intentará realizar esa acción. Sin embargo, si se condiciona su respuesta al estímulo "LP" como una acción agradable, relacionando esta acción a situaciones atractivas como diversión, emoción, etc. probablemente la actividad de la LP estará relacionada con eventos positivos y, por tanto, llegue a reflejarse en la conducta.

Otra forma de aplicar los principios del aprendizaje a la persuasión es a través del condicionamiento operante, mismo que tiene como uno de sus principios que las respuestas a un estímulo se vuelven más consistentes, constantes e intensos cuando están asociados a un premio o gratificación. De esta manera se puede persuadir a un muchacho para que lea en sus ratos de ocio si después de esta acción se le gratifica o premia; por ejemplo, otorgándole más permisos para salir con sus amigos, boletos para conciertos, etc. De esta manera, una conducta



como leer para entretenerse en ratos de ocio puede anclarse en la rutina de un joven o al menos repetirse constantemente.

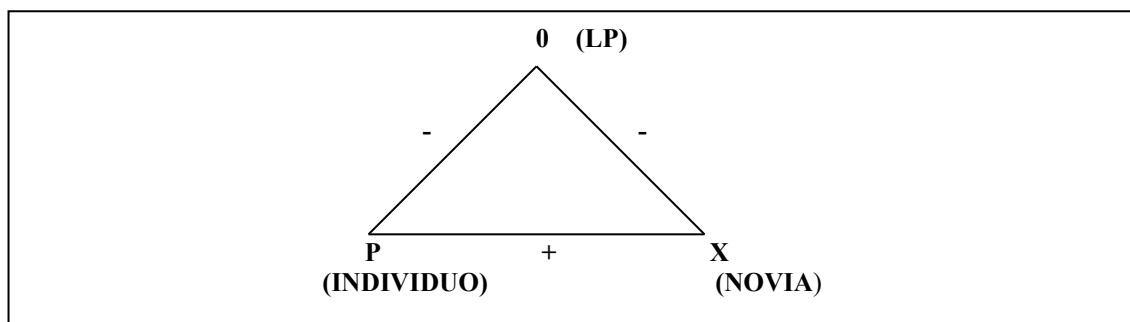
### 2.2.2.2 TEORÍA DE LA COHERENCIA COGNITIVA

Esta perspectiva en las teorías sobre persuasión está basada en la teoría del equilibrio que Heider desarrolló en 1947. Esta teoría sugiere que un individuo tiende a estar siempre en equilibrio cognitivo, es decir, trata de que sus pensamientos e ideas sobre objetos, personas o eventos sean similares a las de personas importantes para él, esto con la intención de evitar conflictos o causar problemas de alguna índole. Pero, con la inmersión de nueva información se puede romper con esta armonía cognitiva que el individuo y las otras personas habían desarrollado. Este rompimiento resulta, pues, intolerable para el individuo, ya que provoca un estado de tensión y desajuste cognitivo. Así, debe de encontrarse una forma de poder asimilar o ajustar la nueva información a la nueva configuración cognitiva.

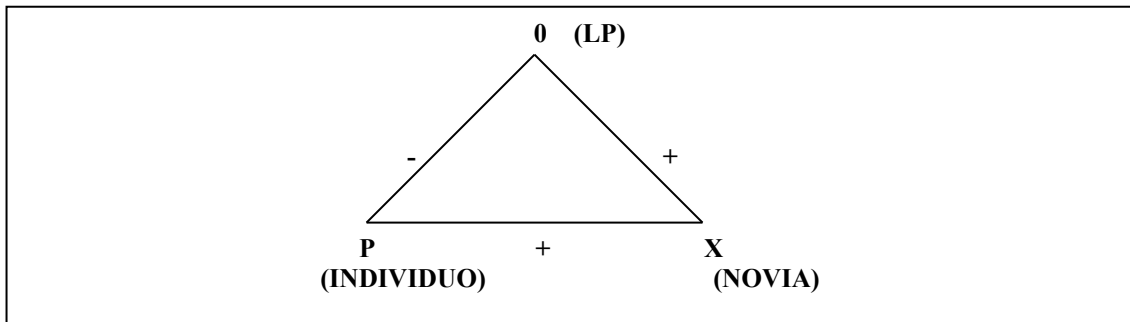
Por ejemplo, si un adolescente (p) y una persona importante para él, o sea, que es positiva (+) como su novia (x) creen que realizar LP (o) es una acción muy difícil y tardada, y además no tiene ningún beneficio personal ni a corto ni a largo plazo, es decir, que es una conducta negativa (-), existirá un equilibrio cognitivo en esta relación; como se muestra en la figura 2.7.

Pero si nueva información o la experiencia directa hace que la novia del chico cambie su pensamiento hacia la LP y *ergo* piensa que ésta puede ayudarlo a desarrollarse individualmente de mejor manera, o sea, la ve de manera positiva (+), se romperá con el equilibrio cognitivo y se creará un estado de tensión en el muchacho, como se muestra en la figura 2.8, pues ya no tendrán la misma idea sobre un objeto, en este caso la LP.

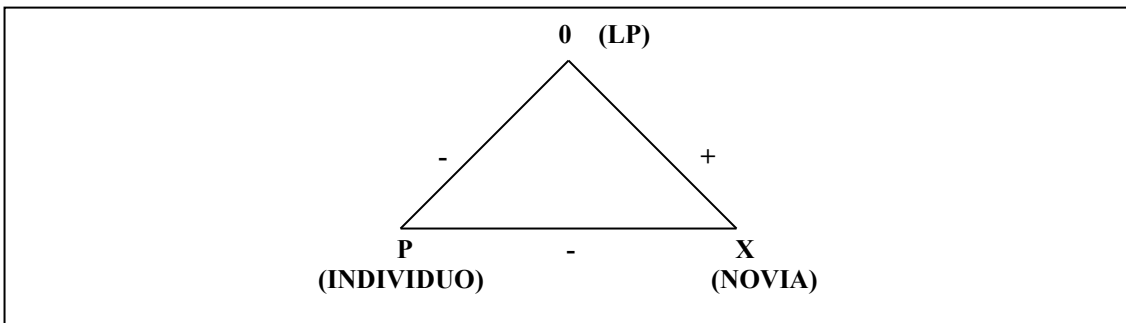
**FIGURA 2. 7: RELACIÓN EN DONDE EXISTE EQUILIBRIO COGNITIVO**



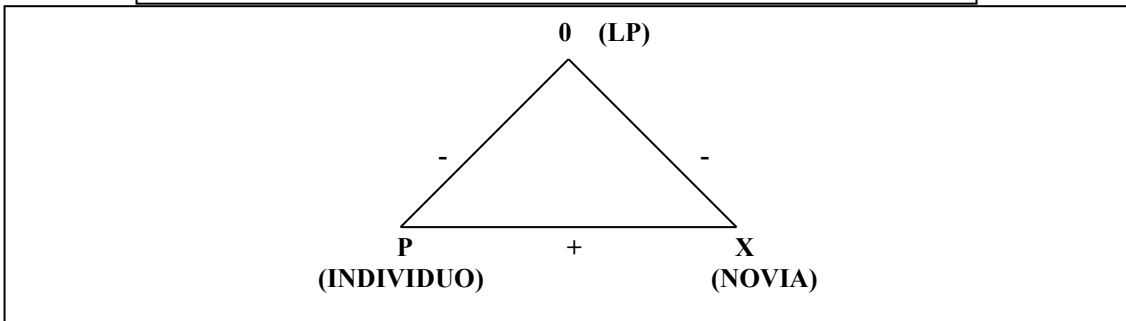
**FIGURA 2. 8: RELACIÓN EN DONDE SE DESAJUSTÓ EL EQUILIBRIO COGNITIVO (ESTADO DE TENSION)**



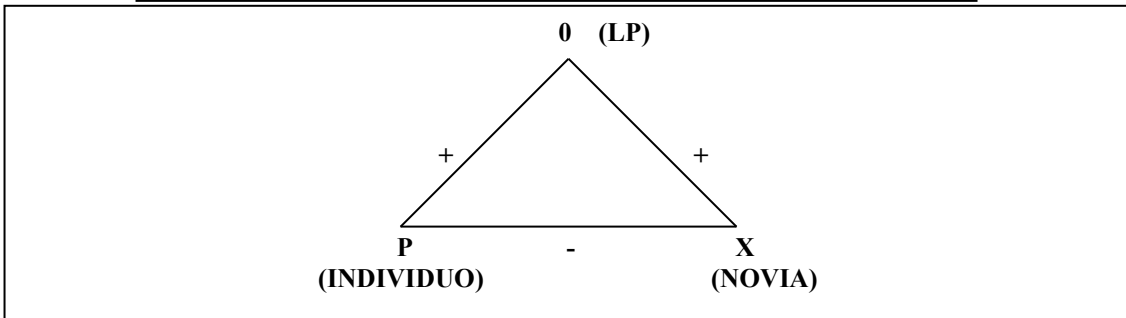
**FIGURA 2. 9a: ALTERNATIVA PARA LA RESTAURACIÓN DEL EQUILIBRIO COGNITIVO**



**FIGURA 2. 9b: ALTERNATIVA PARA LA RESTAURACIÓN DEL EQUILIBRIO COGNITIVO**



**FIGURA 2. 9c: ALTERNATIVA PARA LA RESTAURACIÓN DEL EQUILIBRIO COGNITIVO**



Una vez que el estado de tensión aparece, será conveniente que el joven busque una manera de restaurar el equilibrio. Así, pueden existir tres alternativas probables para restaurar el equilibrio: a) el joven rompe relaciones con su novia (-) (figura 2.9a), b) el joven convence a su novia de que su antiguo pensamiento sobre la lectura es el adecuado (+) (figura 2.9b); o c) el joven decide tomar la misma postura que su novia y comienza a ver a la LP como una adecuada vía de entretenimiento y de desarrollo individual (+) (figura 2.9c).

Como se puede observar, la valoración y la conducta de los individuos hacia objetos, personas o acciones puede ser modificada y explicada desde esta postura. No obstante, tiene sus limitaciones y vituperios. Por ejemplo, la teoría del equilibrio de Heider sólo toma en consideración para sus mecanismos la relación existente entre un máximo de tres entidades. Además, esta teoría no se encarga de especificar la fuerza o intensidad de los vínculos de las entidades ni el grado del equilibrio (Reardon, 1991). Tampoco toma en consideración el grado de importancia del objeto, de la situación o el contexto en el que están inmersos los elementos participantes.

### **2.2.2.3 LA TEORÍA DE LA DISONANCIA COGNITIVA**

Esta teoría fue desarrollada en 1957 por Leo Festinger. Este enfoque se basa en la idea que las relaciones existentes entre una persona y otra, o entre una persona y un objeto, se centran en los conocimientos que se tienen sobre dicho objeto o sobre la otra persona, y a partir de esto se determina si existe una relación consonante o disonante. La primera es una relación de armonía y equilibrio y la segunda es de desequilibrio y tensión. Al igual que la teoría del equilibrio cognitivo, las personas buscarán disminuir la disonancia en sus relaciones con las personas u objetos.

Así, si un muchacho decide pasar la tarde del domingo realizando LP, pero para hacerlo canceló una salida a divertirse que realizaría con sus amigos, existe una relación disonante entre dos elementos cognitivos: hacer LP y salir con los amigos. Existe un estado de tensión entre estos elementos que tiene que ser ajustada inmediatamente.

De acuerdo con los principios de esta teoría, la gente trata de reducir la disonancia de cuatro formas: 1) revoca la decisión, 2) aumenta el carácter atrayente de la alternativa elegida, 3) disminuye el carácter de la alternativa rechazada o 4) crea superposiciones cognitivas entre los elementos que producen disonancia.

Si tomamos dos de estas formas de reducción del estado disonante, el joven que eligió quedarse a leer en lugar de salir con sus amigos tendrá que: a) aumentar el atractivo del

elemento que eligió, pensando que leer crea todo un mar de sensaciones, descubrimientos e imágenes; además de que es un buen ejercicio intelectual y b) si reduce el atractivo de la elección que rechazo pesando que hay un mal clima para salir o que si salía con sus amigos iba a gastar mucho dinero, etc.

Aparentemente, entre mayor sea el número de pensamientos positivos de la alternativa elegida, menor será el sentimiento disonante y desaparecerá más rápidamente.

#### **2.2.2.4 LA DEFENSA DE LA CONTRA-ACTITUD**

Esta teoría fue desarrollada por Millar y Burgoon en 1973, y más que una teoría parece ser una técnica de persuasión. Básicamente consiste en que la persona a persuadir debe preparar y presentar argumentos contrarios a su actitud inicial sobre algún objeto o acción, o sea, en favor de actitudes que se le quieren implantar, y dirigirlo a un público real o aparente. Para realizar esta acción se le tienen que ofrecer gratificaciones y recompensas al sujeto por tomar una postura contraria a la suya. Asimismo, esperar que el sujeto se convenza a sí mismo al pensar en argumentos en favor de alguna acción u objeto. Así pues, la autopersuasión será proporcional al tamaño de la gratificación recibida.

Poniendo esta técnica en práctica, se podría pedir a un joven adolescente que no acostumbra a leer frecuentemente que piense en beneficios que podría tener la LP en su vida y exponerlos a sus compañeros de clase o amigos, y ofrecerle una gratificación considerable por hacerlo. Según la teoría la contra-actitud, el muchacho puede llegar a convencerse a sí mismo de los argumentos que presentó.

#### **2.2.3 HACIA EL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN**

Antes de entrar de lleno en lo que se refiere a la teoría que se empleará en la presente investigación, que es la del Modelo de Probabilidad de Elaboración (MPE), vale la pena mencionar algunos enfoques en los estudios de influencia y persuasión de actitudes dentro de la psicología social que están vinculados de cierta manera con ésta y que, hasta cierto punto, pueden fungir como antecedentes teóricos para la mejor comprensión de sus mecanismos. Además, esto puede ayudar a entender cómo se construyó el Modelo de Probabilidad de Elaboración como teoría de persuasión psicosocial.

### 2.2.3.1 EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE YALE

Esta perspectiva fue desarrollada en la década de los cincuenta del siglo pasado por investigadores de la universidad de Yale, encabezados por Carl I. Hovland. Este fue el primer intento formal por desarrollar una teoría de persuasión actitudinal dentro de la psicología social (Moya, en Morales 1999b).

Una de las premisas básicas de este enfoque es que para que un mensaje persuasivo pueda activar un cambio en las actitudes y conductas de un individuo se deben cambiar primero las creencias de éste; haciéndole llegar nueva información (Moya, en Morales 1999b).

El proceso de persuasión es sistematizado por el grupo de la universidad de Yale como un conjunto de etapas en las cuales existen elementos clave con los que se puede lograr o no una adecuada persuasión.

La primera etapa se refiere a la idea de que un mensaje puede persuadir las actitudes de un individuo dependiendo de los efectos que produzcan los siguientes elementos (en Moya, en Morales, 1999b):

- a) *La fuente* (emisor del mensaje): su atractivo, sinceridad, experiencia, poder, etc.
- b) *El contenido del mensaje*: cantidad y calidad de los argumentos del mensaje, claridad del mensaje, incentivos y oportunidades que ofrece al receptor, a quién va dirigido, etc.
- c) *El canal comunicativo*: el medio a través del cual el mensaje es transmitido al receptor (visual, auditivo o audiovisual; directo o indirecto).
- d) *El contexto*: en qué circunstancias se encuentra el entorno en el cual el receptor recibe el mensaje; relajado, sin distracciones, ruidoso, el clima, etc.

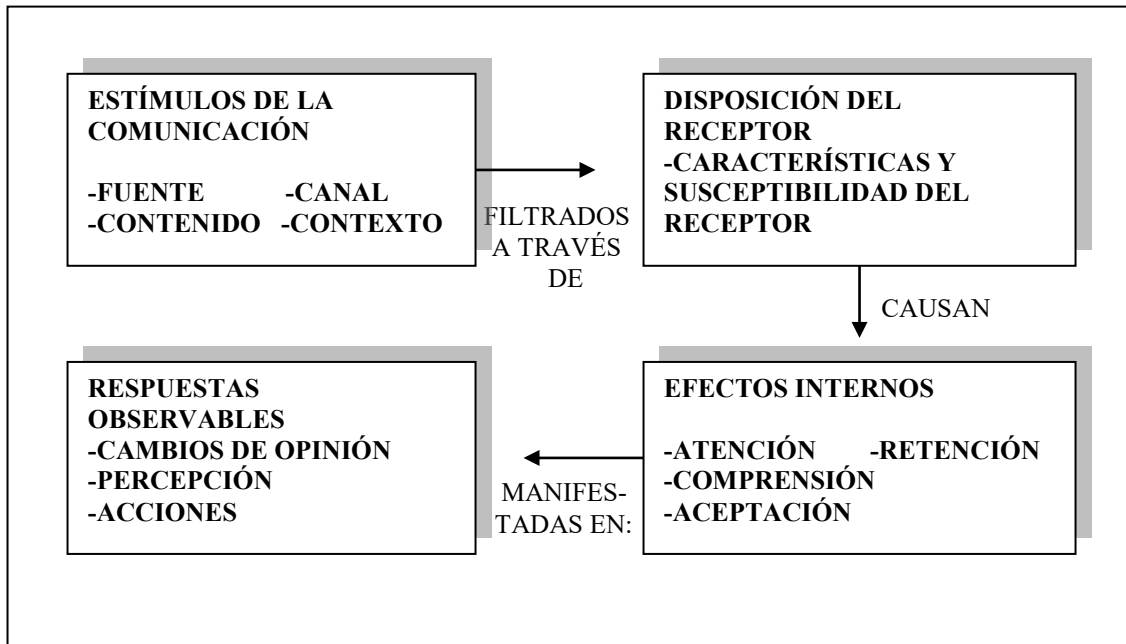
La segunda etapa depende fundamentalmente de:

- *El receptor* (disposición): dependiendo de las características y susceptibilidad del receptor como la edad, el nivel educativo, autoestima, creencias, etc., el mensaje va a ser pensado y procesado.

Así pues, todos los elementos anteriores juegan un papel importante en el momento en que el receptor piensa y procesa sobre los mensajes, y si los entiende y le interesan los aceptará; si no es así, lo más probable será que los rechace (Moya, en Morales 1999b).

La tercera etapa para los investigadores de la universidad de Yale, se presenta una vez que el mensaje ha sido pensado y procesado por el receptor, con la influencia de los elementos mencionados arriba, y se producen efectos psicológicos en éste. A partir de los efectos que se produzcan en el receptor se podrá saber si el mensaje surtió efecto. Estos son:

**FIGURA 2. 10: ETAPAS DEL PROCESO PERSUASIVO SEGÚN LA UNIVERSIDAD DE YALE**



Fuente: Moya (en Morales, 1999b).

- a) *La atención:* si el mensaje persuasivo no tiene la suficiente atención del receptor probablemente pase desapercibido por éste y, por consecuencia, continúe con la misma actitud. Entonces, lo primero que debe procurar un mensaje persuasivo es obtener la atención del receptor.
  
- b) *La comprensión:* si un mensaje es entendido por el receptor probablemente se espera que exista una respuesta de éste. Si un mensaje es demasiado complicado o su sentido es ambiguo, probablemente no será comprendido por el receptor y, por ende, pase sin afectar al individuo. Entonces, para que un mensaje cambie la actitud de un individuo hacia cierto objeto debe de procurarse que sea entendido por el receptor.

- c) *La aceptación:* a partir de los incentivos y gratificaciones que los argumentos y otras características de la fuente y el mensaje ofrecen, el receptor decide si está de acuerdo o no con lo sugieren.
- d) *La retención:* si se logra la retención de un mensaje en el receptor, aumentan las posibilidades de que se consiga un afecto persuasivo en éste, y que sea a largo plazo.

La cuarta y última etapa se refiere a la respuesta observable que muestra el receptor como consecuencia de los procesos de las etapas anteriormente mencionadas. Si el receptor del mensaje persuasivo cambió de opinión y retoma lo sugerido en el mensaje, cambiará su percepción, sus acciones o sus emociones. A partir de estas respuestas observables, tangibles, se puede saber si el mensaje cumplió su cometido o no.

Las etapas del proceso persuasivo según la universidad de Yale se muestran gráficamente en la figura 2.10.

### **2.2.3.2 LA TEORÍA DE LA RESPUESTA COGNITIVA**

Esta postura sugiere un detallado análisis del mensaje persuasivo por parte del receptor del mismo, comparando los argumentos contenidos en éste con sus pensamientos, sentimientos y creencias que ya posee respecto al tema en cuestión. Esto es, se implica activamente en un procesamiento cognitivo de la información expuesta en el mensaje y la información que él ya tiene anteriormente. De esta manera, se genera una respuesta cognitiva sobre el mensaje; es decir, un pensamiento y análisis detallado. Si después de este procesamiento intenso y profundo el pensamiento del receptor aprueba y acepta lo que sugiere el mensaje, se habrá conseguido la persuasión; en cambio, si se rechazan y desaprueban, la persuasión no se habrá dado.

El principio fundamental, según esta teoría, para que la persuasión pueda generarse es la cantidad de argumentos que el receptor produce a favor o en contra de las tendencias que sugiere el mensaje (en Moya, en Morales 1999b). Así mismo, la cantidad de argumentos que se generan depende principalmente de:

- a) *La distracción:* entre más distracción exista menos cantidad de argumentos se generarán, pues el receptor no tendrá la posibilidad de poder pensar en información que no recibió.

- b) *Implicación personal*: entre más implicado e involucrado se sienta el receptor del mensaje respecto a los contenidos del mismo más generación de argumentos existirá, pues se realiza mayor esfuerzo mental para pensar sobre una situación si se está involucrado o ésta repercute directamente en nuestra persona.

Ahora bien, dependiendo de la cantidad de argumentos y de la calidad de los elementos mencionados arriba, se puede tener un resultado distinto para llegar a una persuasión actitudinal. Si ya se pensó en los argumentos y se llegó a un resultado favorable, la distracción hace que la persuasión sea menor; pero si el resultado al que se llegó después del análisis detallado y consciente es negativo o desfavorable la distracción (que como se sabe, hace que se generen menos argumentos) hará que la persuasión sea mayor.

### 2.2.3.3 EL MODELO HEURÍSTICO

Este modelo fue desarrollado por Chaiken a principios de la década de los ochenta del siglo pasado. Esta postura sugiere que en muchas ocasiones la gente es persuadida sin que se haya pensado profundamente en el mensaje, o sea, sin haber generado respuestas cognitivas. En estos casos la persuasión se produce por el seguimiento de algunas *reglas heurísticas*<sup>7</sup> generales que se han aprendido a través de la experiencia o la observación y que facilitan la aceptación o el rechazo de un mensaje, pues el esfuerzo intelectual y cognitivo empleado para atenderlo de manera adecuada no se presenta por distintas razones (Chaiken, 1980).

Las reglas heurísticas que se aprenden están basadas, según Chaiken (1980), en expertos que determinan un juicio más verídico, personas atractivas que se asocian con honestidad (por efectos de percepción social), personas famosas que tienen prestigio, estadísticas proporcionadas por fuentes confiables, testimonios personales, etc. Así, los heurísticos que son contruidos por un individuo y que guían el pensamiento pueden ser: “*si lo usa esta persona tan famosa, debe ser bueno*”, “*las pruebas científicas así lo demostraron*” o “*tantas personas no pueden estar equivocadas*”. Como se puede ver, estos heurísticos son usados compulsivamente en mensajes publicitarios y propagandísticos.

Sin embargo, no siempre se pueden utilizar los heurísticos para determinar la aceptación o el rechazo de los argumentos contenidos en un mensaje persuasivo. Por esta razón para Moya (en Morales, 1999) es más probable que se utilicen los heurísticos cuando existe en el receptor:

---

<sup>7</sup> Los heurísticos son formas de resolver problemas y de procesar información que requieren de poco esfuerzo, pero que, desde un punto de vista lógico, pueden ser equivocados y llegar a producir errores.



- a) *Baja motivación*: cuando el receptor no está motivado para que piense sobre los argumentos del mensaje, cuando se encuentra en un estado de ánimo que le impide reflexionar adecuadamente o cuando el entorno ambiental así se lo propicia.
- b) *Baja capacidad para comprender el mensaje*: la edad, el nivel académico, la falta de conocimientos previos o la baja capacidad intelectual pueden propiciar poco entendimiento y comprensión del mensaje y, por lo tanto, el uso de los heurísticos para tomar una decisión.
- c) *Se da mucha importancia a una regla heurística*: si un mensaje está orientado para que la gente compre ropa deportiva y en éste se presenta como la fuente del mensaje a un afamado deportista diciendo: “*la mejor ropa deportiva es ésta, por eso yo la uso*” será más efectivo para persuadir a la gente que si la fuente en el mensaje fuese una ama de casa.
- d) *Los elementos externos al mensaje son muy llamativos*: si los argumentos presentados en el mensaje no son muy convincentes para cambiar la actitud, una manera de poder reforzar la persuasión es a través de elementos externos atractivos. Por ejemplo, si un mensaje está orientado para que un algún individuo compre un teléfono celular, pero los argumentos que maneja para convencer al receptor no contienen información suficientemente efectiva para ello, probablemente los elementos externos del mensaje contendrán aspectos atractivos para el receptor; como personas atractivas físicamente, referencias al glamour y la juventud, estatus social, etc.

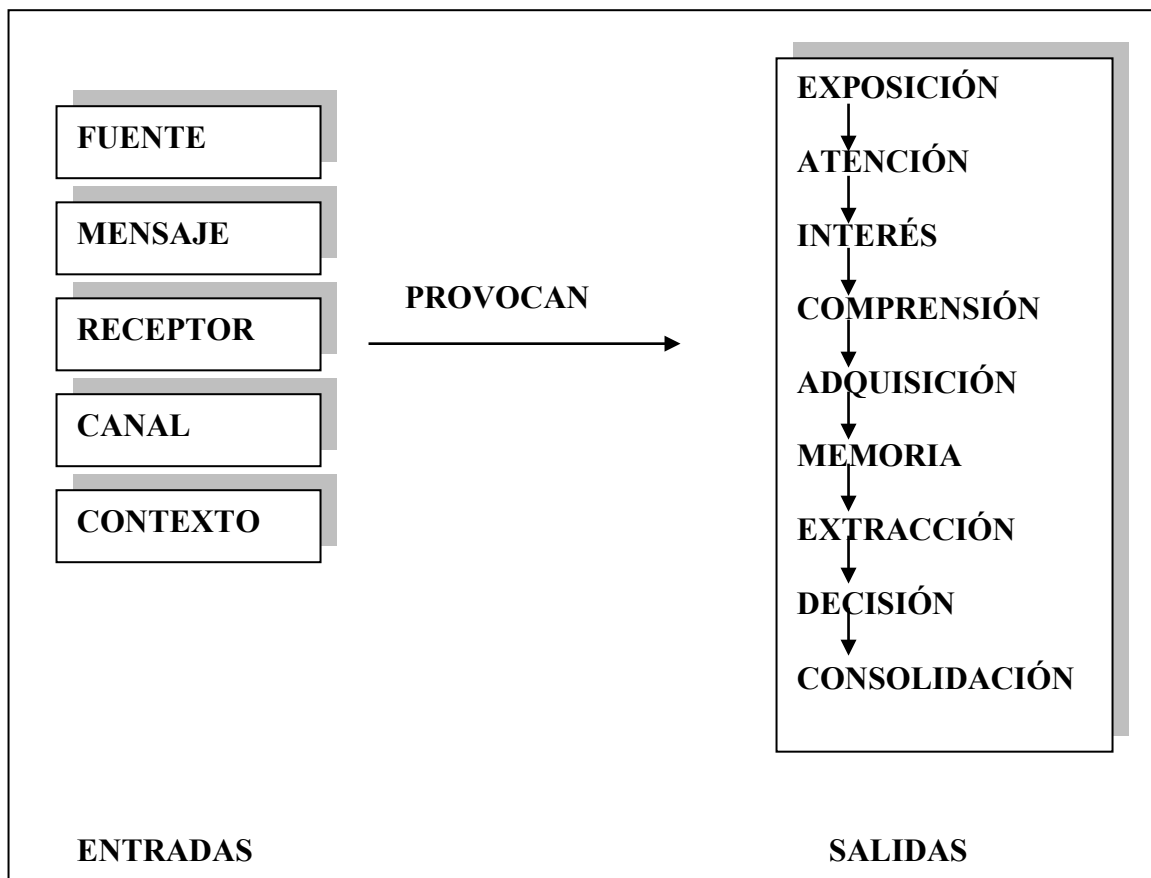
#### **2.2.3.4 EL MODELO DE MATRIZ ENTRADA/SALIDA**

Este modelo propuesto por McGuire (1985, en Petty y Priester, 19??) sugería que para propiciar un cambio de actitud se necesita de una secuencia de pasos. En este modelo se intenta resaltar las entradas del proceso de persuasión, que pueden controlar los persuasores, y las salidas, que pueden medirse con el fin de conocer si el intento de influir en el receptor fue fructífero.

Respecto a las entradas se puede mencionar a la *fuentes* del mensaje, que puede ser experta o no, atractiva o no, hombre o mujer, etc. Dicha fuente proporciona un *mensaje*, que puede ser

emotivo o racional, largo o corto, organizado o no. Así mismo, este mensaje se dirige a un *receptor*, que puede ser inteligente o no, tener experiencia o no, tener conocimiento o no. El mensaje se hace llegar al receptor a través de un *canal de comunicación*, a través del oído, de la vista, impreso. Por último, el mensaje se hace llegar al receptor en un determinado contexto, que puede ser agradable o desagradable, ruidoso o silencioso, cómodo o incomodo, etc.

**FIGURA 2.11: ESQUEMA DEL MODELO ENTRADA/SALIDA DE McGUIRE**



Las entradas del proceso persuasivo causan un impacto sobre las salidas. Para provocar esto se necesita, en primer lugar, que la información nueva sea *expuesta* al receptor. En segundo lugar se necesita garantizar que el receptor del mensaje persuasivo coloque su *atención* en la información presentada por el mensaje y que manifieste *interés* en ella, puesto que el simple hecho de hacer llegar la información a éste no garantiza que procure saber de qué se habla en el mensaje. Así mismo, se necesita que el receptor *comprenda* los contenidos

del mensaje, y que los *adquiera*, o sea, que los aprenda en su pensamiento. El siguiente paso es que almacene en su *memoria* la nueva información. Así, posteriormente, en alguna oportunidad de demostrar esta nueva información hará *extracción* de ésta para hacerla manifiesta en el momento de tomar *decisiones* en que se pueda materializar su nueva actitud para la ejecución de una acción. Finalmente, para hacer perdurable la nueva actitud es necesario que sea reforzada, y si la nueva actitud produce en el individuo gratificaciones y satisfacciones será *consolidada* y será manifestada siempre que sea posible. El esquema de este modelo se presenta en la figura 2.11.

A pesar de que este modelo pareciera ser muy completo para producir un cambio de actitud a través de la persuasión, existen varios elementos que no contempla. Por ejemplo, que las vicisitudes contenidas en la salida no tienen que ser necesariamente secuenciales, es decir, que el primero no produce al segundo, ni el segundo al tercero, a así sucesivamente, sino que son totalmente independientes.

Existe evidencia (en Petty y Priester, 1994) para sostener que la comprensión y retención de un mensaje pueden ocurrir sin que exista un cambio de actitud, y que un cambio de actitud puede ocurrir sin haber aprendido o adquirido la información contenida en un mensaje persuasivo. Es decir, el receptor de un mensaje persuasivo puede ser capaz de comprender toda la información emitida, pero no ser persuadido, ya sea porque consideró que la información nueva era irrelevante o porque elaboró contra argumentaciones. De igual forma, el receptor puede recoger la información de un mensaje persuasivo de una manera totalmente equivocada, pero ser capaz de procesarla y articularla de un modo tal que se produzca un cambio de actitud.

#### **2.2.4 EL MODELO DE LA PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN**

Esta teoría sobre persuasión fue desarrollada por Petty y Cacciopo (1986). Dentro de esta postura se retoman algunas ideas básicas conocidas dentro de las teorías de persuasión (algunas ya se mencionaron en los apartados anteriores) y que integran en un único modelo llamado de Probabilidad de Elaboración (MPE).

Esta teoría intenta responder principalmente al cuestionamiento que se refiere a: ¿En qué condiciones un mensaje puede persuadir las actitudes de un individuo y qué tan durable es ese cambio?

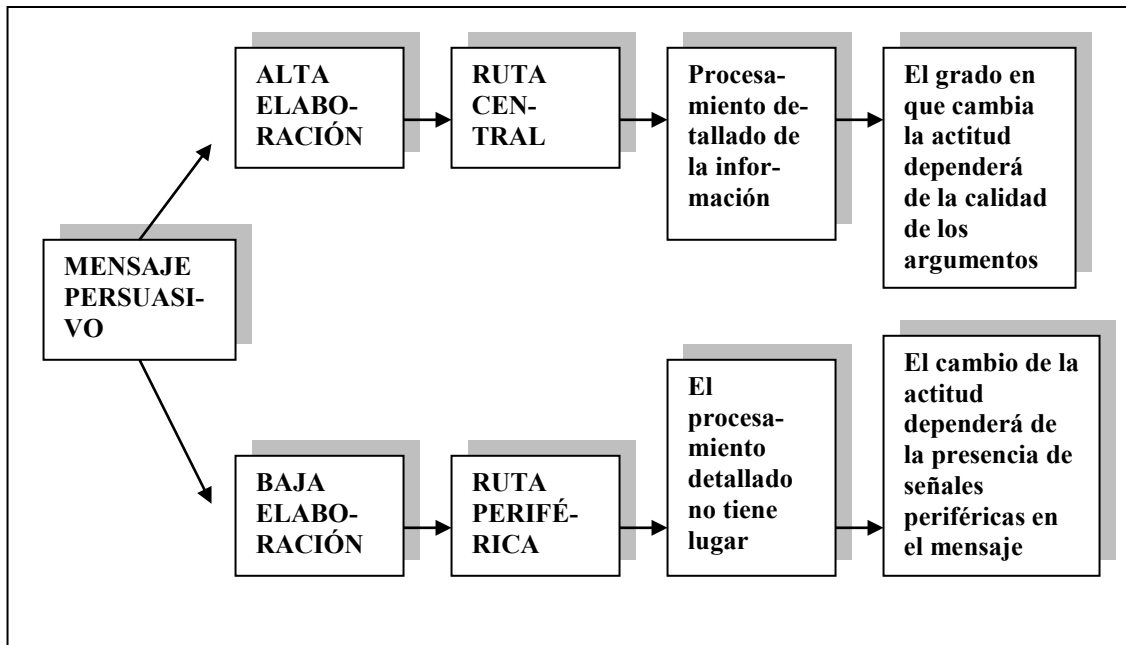
La teorización de Petty y Caccioppo sugiere que cuando un individuo recibe un mensaje persuasivo tiene dos opciones de procesamiento de información del mensaje para decidir si el mensaje es aceptado o no; estas opciones son:

- a) *La ruta central:* esta vía de procesamiento informacional consiste en realizar una evaluación minuciosa, en dónde se atiende detalladamente todo el mensaje y se relaciona a los conocimientos y creencias propias para saber cuáles serían las consecuencias de la posible aceptación de los argumentos del mensaje. Se trata de tener un pensamiento razonado sobre el mensaje para suscitar una actitud basada en la información recibida. Es una idea parecida a la teoría de la respuesta cognitiva.
- b) *La ruta periférica:* como se sabe, en muchas ocasiones no hay tiempo ni motivación para pensar en todos los mensajes persuasivos que nos llegan a diario a través de los medios de comunicación, anuncios en la calle, otras personas, etc. Esta vía se toma cuando la gente no tiene la capacidad ni la motivación para realizar un detallado análisis del mensaje persuasivo. Se puede propiciar un cambio actitudinal a través de la ruta periférica cuando no se necesita de mucho pensamiento y esfuerzo mental por parte del receptor del mensaje. Es una idea similar al modelo heurístico que se vio en un apartado anterior.

Las dos vías mencionadas arriba son parte de un continuo unidimensional llamado: de *probabilidad de elaboración*. El receptor de un mensaje persuasivo se coloca en algún lugar dentro de ese continuo a partir de la cantidad de pensamiento profundo y detallado que produce respecto al mensaje persuasivo, es decir, de la cantidad de elaboración cognitiva que desarrolla. Si la cantidad de pensamiento y procesamiento de los contenidos del mensaje es mucha se dice que tendrá alta probabilidad de elaboración; y por lo tanto para su persuasión es más proclive usar la ruta central. Empero, si la cantidad de procesamiento mental es poca se dice que la probabilidad de elaboración es baja; y por lo tanto, se es más proclive de usar la ruta periférica para tratar de persuadirlo.

Así pues, cuando existe un alto índice de probabilidad de elaboración (situado en la parte alta del continuo) el cambio de actitud del receptor dependerá del resultado de un procesamiento detallado y arduo de la información y argumentos recibidos a través del mensaje persuasivo. En contraste, cuando la probabilidad de elaboración es baja (parte baja del continuo), el cambio de actitud dependerá del resultado de un procesamiento más bajo y no muy detallado de la información, aunado a la presencia de señales periféricas. Un esquema que concentra el modelo de Probabilidad de Elaboración se muestra en la figura 2.9.

**FIGURA 2. 9: VERSIÓN CONCENTRADA DEL ESQUEMA DEL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN**



Fuente: Baron y Byrne 1998 (en Correa, 2001).

Algunas de las ventajas de que se produzca un cambio actitudinal a través de la ruta central es que ese cambio es más duradero, predice mejor la conducta y es más resistente a nuevos intentos de persuasión (Petty y Cacciopo, 1986).

Una vez que se ha explicado de manera general en qué consiste el Modelo de Probabilidad de Elaboración parece idóneo profundizar en él, para entender sus parámetros teóricos de manera más clara y así ampliar su alcance. Por esa razón se mencionarán a continuación las premisas básicas que para Correa (2001) son esenciales para poder entender los mecanismos y el funcionamiento de esta teoría.

#### **2.2.4.1 PREMISAS DEL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN**

- a) *Las personas están motivadas para sostener actitudes que ellos creen que son correctas* (Petty y Cacciopo, 1986). Esto quiere decir que los individuos buscan y seleccionan información que creen correcta o que refuerce sus creencias previas, mismas que utilizan como parámetro de referencia en sus conductas.

- b) *La cantidad y naturaleza de la elaboración depende de factores individuales* (Petty y Cacciopo, 1986). Esto quiere decir que la gente piensa profundamente un mensaje a partir de factores inherentes a su persona. Los dos factores, como ya se observó, que son más importantes para esta situación son: la motivación y la capacidad para evaluar el mensaje. Así, se tiene la noción general que entre más capacidad y motivación para evaluar un mensaje se posea, existirá mayor capacidad para tener una alta elaboración cognitiva para procesarlo. De esta manera, el receptor pensará sobre los argumentos contenidos en el mensaje y los relacionará con la información que ya conoce y tiene respecto al tema en cuestión (creencias, experiencias, socialización, etc.); es decir, guiará la persuasión a través de la ruta central. Empero, si se tiene poca capacidad y motivación para evaluar el mensaje el receptor se dejará llevar por cuestiones superficiales o heurísticos para determinar su actitud hacia los argumentos contenidos en el mensaje, en otras palabras, guiará la persuasión por la ruta periférica.
- c) *Los argumentos contenidos en un mensaje, las claves periféricas y la elaboración son determinantes para la persuasión* (Petty y Cacciopo, 1986): esto quiere decir que los elementos importantes para que un mensaje pueda ser persuasivo son:
- Los argumentos: estos son los señalamientos dentro de un mensaje que pretenden convencer al receptor de cierta postura. Los argumentos, a su vez, se dividen en fuertes y débiles: los primeros tienen un amplio contenido de información que favorece una alta elaboración; los segundos tienen un contenido que limita una alta elaboración por parte del receptor.
  - Claves periféricas: en ausencia de una alta elaboración sobre los argumentos contenidos en el mensaje persuasivo, los receptores pueden dejar llevar su cambio de actitud por elementos externos al contenido del mensaje como son el atractivo de la fuente, el prestigio de la fuente, el poder que ejerce, los premios que ofrece, castigos, etc.
  - La elaboración: dependiendo de qué tanta elaboración genere un individuo para la comprensión de un mensaje se puede definir la dirección y fuerza del cambio de la actitud.
- d) *La elaboración objetiva puede mejorar el escrutinio del mensaje* (Petty y Cacciopo, 1986). Esto quiere decir que si un individuo tiene la capacidad y motivación para pensar minuciosamente en los argumentos de un mensaje (alta elaboración) podrá diferenciar

los argumentos fuertes de los débiles, pero si no existen estas cualidades en el individuo lo más probable será que no logré hacerlo.

- e) *Cuando la motivación y capacidad para procesar los datos es mínima, las señales periféricas (como la expertez de la fuente, su atractivo, una cantidad de argumentos considerable) se vuelven de crucial importancia para determinar la persuasión pretendida. Así mismo, cuando ocurre lo contrario, es decir, la motivación y la capacidad para pensar en un mensaje son altas, la importancia de las señales periféricas para lograr la persuasión disminuye notoriamente e incluso llegan a ser irrelevantes.*
  
- f) *Existen factores que pueden propiciar que la elaboración objetiva de un mensaje se vea sesgado ya sea positiva o negativamente (Petty y Cacciopo, 1986). Esto quiere decir que, a pesar de que existan las condiciones adecuadas para que un mensaje pueda persuadir la actitud de un individuo, ya sea a través de la ruta central o de la ruta periférica, hay otros factores que pueden suscitar que una actitud sea modificada. Estos factores son el conocimiento anterior sobre el tema que aborda el mensaje persuasivo y las advertencias que sobre éste se proporcionen. El primero se refiere a que si una persona tiene conocimientos previos sobre los contenidos del mensaje aumentará su capacidad para refutarlo a través de contra-argumentos o antítesis; además de que los sujetos con conocimiento anterior alto cambiarán menos su actitud en dirección de lo sugerido por el mensaje que los que tienen menos. El segundo se refiere a que si se les dice a los receptores que el mensaje trata de persuadir su conducta probablemente estos lo verán como una forma de coartar su persona y libertad de elección y, por lo tanto, los argumentos contenidos en el mensaje se percibirán de manera sesgada; sin mencionar que pueden intentar contra-argumentar el mensaje con su conocimiento previo sobre el tema en cuestión.*
  
- g) *El cambio de actitud, resultado de la elaboración de los argumentos contenidos en un mensaje persuasivo, mostrará mayor persistencia y duración temporal, predecirá mejor la conducta y tendrá mayor resistencia a la contra-persuasión si se utiliza la ruta central para su aceptación en lugar de la ruta periférica (Petty y Cacciopo, 1986). Esto quiere decir que si se pretende que un cambio actitudinal sea más relevante a través del tiempo, sea más resistente y se exteriorice en la conducta, es factible tratar de persuadir al receptor del mensaje mediante los mecanismos incluidos en la ruta central.*

Ahora bien, retomando algunas premisas de esta teoría, si se pretende fomentar la LP en los jóvenes tratando de modificar la actitud de estos hacia este objeto, lo más conveniente es persuadirlos tratando de usar los procesos y factores inmersos en la ruta central pues, como se mencionó, la actitud resultante de ésta es más duradera, resistente a la persuasión y está más vinculada con la conducta. Además de que existen un sinnúmero de argumentos, creencias previas y fuentes expertas que podrían usarse en los contenidos de los mensajes para propiciarlo.

El paso a seguir es entonces puntualizar algunas de las variables que, según la presente teoría, influyen de manera determinante para que un individuo pueda elaborar, ya sea detalladamente o no, los argumentos contenidos en un mensaje persuasivo. Es decir, para que se procure motivación y capacidad para elaborar sobre un mensaje. Ese será, pues, el objetivo de los siguientes apartados.

#### **2.2.4.2 VARIABLES QUE DETERMINAN LA MOTIVACIÓN PARA PROCESAR UN MENSAJE**

- a) *Relevancia personal*: si un individuo se siente involucrado de manera personal en los temas que sugiere el mensaje es más probable que realice un esfuerzo mental profundo y detallado para comprender y analizar todas las implicaciones, es decir, se sentirá más motivado a pensar en los argumentos y sugerencias contenidas en el mensaje persuasivo. Por ejemplo, si un individuo escucha en un mensaje, argumentos que hacen hincapié en las implicaciones de realizar una huelga en una empresa de otro estado del país, probablemente no le tomará mucha importancia; pero si el mensaje se refiere a una huelga en la empresa en donde él trabaja pondrá más atención, lo analizará, comparará y definirá una postura propia al respecto. Además, se sabe que las personas que presentan una relevancia personal baja tienden más a dejar llevar su actitud por la influencia de la cantidad de mensajes, más que por su contenido argumentativo; situación contraria en personas con alto índice de relevancia personal (Petty y Cacioppo, 1984). Esto quiere decir que una alta implicación personal del individuo respecto al mensaje persuasivo tiende a producir un alto procesamiento cognitivo, o sea, una alta elaboración. En contraste, una baja implicación producirá baja elaboración y, por consecuencia, más posibilidad de determinar la actitud hacia el objeto a partir de señales periféricas.



- b) *Necesidad de cognición*: se refiere a qué tanto las personas disfrutan o procuran pensar profundamente sobre situaciones analíticamente complejas. Respecto a este tema, se sabe que las personas con alta necesidad de cognición prefieren realizar tareas mentales que representen de un mayor nivel de dificultad, mientras que las que los individuos con una necesidad de cognición baja tienden a preferir las tareas fáciles y simples. Además, existen evidencias para suponer que los individuos que tienen alta necesidad de cognición tienden a evaluar, recordar y a procurar más esfuerzo cognitivo hacia los mensajes persuasivos cuyos argumentos presentan alta calidad de información (Cacioppo, Petty y Morris, 1983).

#### **2.2.4.3 VARIABLES QUE DETERMINAN LA CAPACIDAD PARA EVALUAR UN MENSAJE**

- a) *Distracción*: esta variable, dependiendo de la dirección en que se pretende persuadir al receptor, puede influir ya sea para que exista mayor o menor cambio actitudinal. Por ejemplo, se sabe que a mayor distracción menor probabilidad de elaboración cuando se trata de un argumento de alta calidad, o sea, un argumento fuerte, pero si existe un argumento débil habrá mayor persuasión si existe mayor distracción (Petty y Wegner, 1998, en Moya, 1999). Así por ejemplo, un mensaje que pretende hacer consumir bebidas alcohólicas a las personas está lleno de distracciones como personas atractivas, escenarios llenos de elegancia y porte o paraísos tropicales, fiestas juveniles o de alta alcurnia. Estos son distractores que propician que el individuo no pueda pensar profundamente en que beber dicho producto puede propiciar en él enfermedades, envejecimiento prematuro, problemas de salud, conductas de riesgo, alcoholismo, etc. Así mismo, existen condiciones propias del mensaje que puede provocar que el receptor esté distraído: 1) si el mensaje no es interesante, 2) el comunicador tiene poca credibilidad y 3) el tema en cuestión involucra poco al receptor.
- b) *Necesidad de evaluación*: se refiere a qué tanto las personas disfrutan o procuran tener juicios o realizar evaluaciones sobre los objetos o las situaciones a su alrededor. Estas personas procuran realizar mayor evaluación y procesamiento de los contenidos de los mensajes persuasivos y, como ya se mencionó en un apartado anterior, tienden a tener mayor correspondencia entre sus actitudes y la conducta mostrada.

Las variables mencionadas anteriormente no son todas las que se han trabajado en Modelo de Probabilidad de Elaboración que influyen determinantemente en la capacidad y la motivación para la evaluación de un mensaje. Existen algunas otras que también influyen de manera importante como: la responsabilidad personal, la repetición del mensaje, la expertez de la fuente o la calidad del mensaje. No obstante, las variables mencionadas arriba son las que se usarán en esta investigación, para tratar de producir un cambio de actitud favorable hacia la LP.

#### **2.2.4.4 UNA VARIABLE CONTENIDA POR EL MENSAJE PERSUASIVO: AGRESIVIDAD**

Las variables que determinan la posibilidad de un cambio de actitud en un individuo después de un mensaje persuasivo no siempre se refieren al receptor del mensaje o al contexto en el que se hace llegar. El mensaje mismo juega un papel de suma importancia en la determinación de la persuasión actitudinal.

A través de las investigaciones y experimentos se ha llegado a conclusiones que han propuesto variables importantes. Por ejemplo, que el mensaje sea racional o emotivo puede influir en el cambio de actitud dependiendo en qué se base la actitud que se quiere desea cambiar. Algunos investigadores sugieren que para cambiar actitudes basadas en el afecto son más eficaces los mensajes basados en el afecto, y para cambiar actitudes basadas en cogniciones es mejor hacerlo con mensajes racionales (Edwards, 1990; en Moya 1999). Sin embargo, otros piensan todo lo contrario, es decir, para cambiar actitudes basadas en cogniciones se deben usar mensajes emotivos, y viceversa (Millar y Millar, 1990; en Moya, 1998).

Otro tipo de mensajes persuasivos son los que recurren al miedo y a las amenazas. La posición más aceptada respecto a este rubro indican que entre más miedo se provoque en el receptor del mensaje mayor será la eficacia del mensaje persuasivo (Boster y Mongeau, 1984; en Moya, 1999). Algunos investigadores (Rogers, 1983; en Moya, 1998) sugieren, para que los mensajes que se basan en amenazas influyan de manera fructífera en el cambio de actitud, se deben proporcionar argumentos sólidos sobre la posibilidad de que el receptor sufra en forma extrema las consecuencias negativas de no adoptar las sugerencias contenidas en el mensaje persuasivo.

Otra cualidad inmersa en el mensaje que es determinante para provocar la persuasión es la calidad de los argumentos. Algunos autores sugieren que los argumentos que hacen referencia a consecuencia que son deseables o probables son más eficaces que los que hacen alusión a consecuencias menos probables o menos deseables (Petty y Wegener, 1991; en Moya 1999).

Además, un mensaje que incluye argumentos de tipo causal, o sea, mencionando las potenciales consecuencias de no tomar la postura que sugiere el mensaje, tiene más probabilidades de provocar un cambio que los que no lo incluyen.

Así pues, como se ha visto, no hay ninguna duda en cómo los contenidos del mensaje persuasivo pueden ser cruciales para suscitar un cambio de actitud. Algunos investigadores (Tormala y Petty, 2002) han sugerido recientemente otra cualidad inmersa en los mensajes persuasivos que puede influir directamente para que la persuasión actitudinal sea efectuada o incluso rechazada. Ésta es el que un mensaje contenga argumentos que sean considerados por los receptores como agresivos.

Ya se ha sugerido que en algunos casos la persuasión puede resultar contraproducente y provocar efectos contrarios a la dirección que sugiere el mensaje; lo que Petty y Cacioppo llaman el “efecto boomerang”. Lo que sugieren las investigaciones (Tormala y Petty, 2002) es que si un mensaje persuasivo contiene argumentos percibidos como agresivos no sólo no se cambiará la actitud en la dirección que se pretende, sino que ésta se puede fortalecer en la posición se tenía antes de ser expuesta al mensaje. De igual forma, cuando el mensaje es percibido como débil, es decir, con baja agresividad, el cambio en la actitud aparecerá sin ningún cambio.

Por la particularidad de este avance dentro del campo de persuasión en psicología social, resulta interesante probar su aplicación en el contexto del fomento de la LP, pues siempre es apropiado probar las nuevas perspectivas desarrolladas.

Aunque lo que se pretende es fomentar la LP a través del cambio de actitud, esta variable sugiere que se puede producir un fortalecimiento de la actitud previa al mensaje. La importancia de aplicar esta variable será, entonces, que en caso de la teoría sea verificada, no deberá ser usada posteriormente para tratar de inducir a las personas hacia la LP.

Así pues, esta variable será la única contenida en el mensaje persuasivo que se aplicará en la presente investigación para tratar de fomentar la LP a través de cambio de actitud.

#### **2.2.4.5 UNA VARIABLE ADICIONAL: LA CONFIANZA EN LA INTENCIÓN COMO DETERMINANTE DE LA PERSUASIÓN.**

En un estudio realizado por Petty, Briñol y Tormala (2002) se demostró que la confianza que se muestra para la realización conductual de una intención propia, después de haber sido expuesta a un mensaje persuasivo, es un indicador del grado de efectividad de la persuasión. Es decir, el grado de confianza que la gente muestra en la materialización conductual de sus

propias intenciones puede ser un determinante importante que indique qué tan efectiva resultó la persuasión.

En estos estudios se mostró que la confianza que se tiene de realizar una acción está correlacionada significativamente con el grado de persuasión que se presentó en los individuos. La idea básica es que cuando intenciones o propósitos favorables se presentan con mucha confianza como respuesta al mensaje persuasivo, la persuasión fue efectiva; pero cuando se presenta la confianza en la intención de realizar una conducta como desfavorable o negativa en respuesta a un mensaje persuasivo, la persuasión resulta mínima o nula. O sea, si un mensaje incrementó la confianza en la intención de realizar una conducta, la persuasión fue efectiva. Empero, si un mensaje no lo hizo así, la persuasión fue mínima.

### 3. MÉTODO

*“La esencia fundamental de la investigación científica es la determinación de relaciones entre variables”  
Abraham K. Korman*

#### 3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como vimos los índices de hábitos de lectura en nuestro país son muy bajos, por lo que resulta importante contrarrestar esta situación. Además, debe hacerse a través de una nueva perspectiva, que en este caso es la LP. O sea, incrementar los índices de LP. Sería muy difícil y costoso tratar de suscitar esto considerando a cada persona de manera individual. Por esa razón, la unidad de estudio será el grupo, y sobre todo en uno de los sectores de la población que presentan índices más bajos de lectura, en este caso la población joven, como los adolescentes.

Para conseguir esto la presente investigación esta constituida por dos partes: la primera se refiere a un experimento para tratar de determinar qué variables pueden suscitar un cambio actitudinal en favor de la realización de LP. La segunda consiste en un trabajo de índole explicativo, refiriéndose a la predicción conductual de la realización de LP a través de la TCP y dos variables adicionales.

Así mismo, estas dos partes de la investigación se integrarán para conocer qué tanta importancia presentan las actitudes en la predicción conductual y conocer las variables, o interacción de éstas, que influyen para incrementarlas positivamente respecto a la realización de LP. En resumen, conocer en que grado las actitudes representan el eslabón entre los pensamientos y la conducta. De esta manera la motivación de un cambio en éstas en pos de la LP representará de alguna manera la realización de esta actividad en la *praxis*.

#### 3.2 VARIABLES INDEPENDIENTES

##### 3.2.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL

- **RELEVANCIA PERSONAL:** es la implicación e involucramiento personal que tiene un receptor en los temas que sugiere un mensaje persuasivo (Petty y Cacioppo, 1984).
- **DISTRACCIÓN:** es la provocación *ex profeso* para que el receptor de un mensaje persuasivo aparte su atención de éste.

- **AGRESIVIDAD:** es la creencia de los receptores de un mensaje persuasivo que éste es agresivo hacia ellos y hacia sus ideologías.
- **ACTITUD:** es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de un objeto concreto con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad (Eagly y Chaiken, 1993; en Morales y, 1999), y que en ciertas ocasiones puede guiar la conducta.
- **NORMA SOCIAL SUBJETIVA:** es la creencia sobre las expectativas sociales de los otros sobre la conducta propia (Ajzen, 2002).
- **CONTROL PERCIBIDO:** son las creencias sobre la presencia de factores que pueden facilitar o impedir el desempeño de determinada conducta propia (Ajzen, 2002).
- **CONFIANZA EN LA INTENCIÓN:** se refiere a la sensación de convicción y validez respecto a la realización de intenciones propias (Petty, Briñol y Tormala, 2002).
- **INTENCIÓN:** es la representación cognitiva de la prontitud con que una persona puede llevar a cabo un comportamiento determinado (Ajzen, 2002).
- **CONSIDERACIÓN DE LAS POSIBILIDADES:** es la estimación de la cantidad de actividades que podrían impedir la realización de alguna conducta (Pieters y Verplaken, 1995).

### 3.2.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL

- **RELEVANCIA PERSONAL:** es la importancia y repercusión personal que percibe un adolescente sobre la realización de LP y que expresa en un cuestionario.
- **DISTRACCIÓN:** es la expresión manifiesta en un cuestionario tipo Likert sobre qué tanto un adolescente percibió que desvió su atención de un mensaje que procuraba fomentar la LP.
- **AGRESIVIDAD:** es el grado en que adolescentes receptores de un mensaje persuasivo orientado a fomentar la LP es ofensivo contra sus personas y creencias como estudiantes de preparatoria, y que plasmaron en un cuestionario tipo Osgood.
- **ACTITUD:** es el grado de favorabilidad o desfavorabilidad que un adolescente tiene sobre realizar LP y que queda manifestado en un cuestionario tipo Likert.
- **NORMA SOCIAL SUBJETIVA:** es la creencia de un adolescente de la existencia de presión social por parte de la familia, amigos y personas importantes tienen sobre él mismo por realizar LP y que queda manifiesta en un cuestionario tipo Likert.
- **CONTROL PERCIBIDO:** es la capacidad y control que un adolescente percibe sobre sí mismo para realizar LP, y que queda expresada en un cuestionario tipo Likert.

- **CONFIANZA EN LA INTENCIÓN:** es el grado de de convicción y validez que muestra un adolescente sobre la materialización real de la intención propia de realizar LP y que manifiesta en un cuestionario tipo Likert.
- **INTENCIÓN:** es el grado de certeza en la intención propia de realizar LP que un adolescente muestra y que expresa en un cuestionario tipo Likert.
- **CONSIDERACIÓN DE LAS POSIBILIDADES:** es el número de actividades que se contrapondrían para que un adolescente realice LP y que muestra en un cuestionario tipo Likert.

### 3.3 COVARIABLES

#### 3.3.1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL

- **NECESIDAD DE COGNICIÓN:** se refiere a qué tanto las personas disfrutan o procuran pensar profundamente sobre situaciones analíticamente complejas (Cacioppo y Petty, 1982).
- **NECESIDAD DE EVALUACIÓN:** se refiere a qué tanto las personas disfrutan o procuran valorar las ventajas y desventajas de todo lo que observan y que frecuentemente hacen (Bizer y cols., 2000).

#### 3.3.2 DEFINICIÓN OPERACIONAL

- **NECESIDAD DE COGNICIÓN:** es el agrado que los adolescentes tienen de pensar o reflexionar profundamente sobre situaciones, y que se observa en la Escala de Necesidad de Cognición.
- **NECESIDAD DE EVALUACIÓN:** es el agrado que los adolescentes tienen por realizar juicios y evaluaciones de situaciones que observan o que hacen y que se expresa mediante la Escala de Necesidad de Evaluación.

### 3.4 VARIABLES DEPENDIENTES

#### 3.4.1 DEFINICIONES CONCEPTUALES

- **ACTITUD:** es una tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de un objeto concreto con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad (Eagly y Chaiken, 1993; en Morales, 1999), y que en ciertas ocasiones puede guiar la conducta.
- **INTENCIÓN:** es la representación cognitiva de la prontitud con que una persona puede llevar a cabo un comportamiento determinado (Ajzen, 2002).
- **CONDUCTA:** comportamiento o acciones que presenta una persona como forma de reaccionar ante estímulos y objetos del medio que le rodea para adaptarse a éste.

#### 3.4.2 DEFINICIONES OPERACIONALES

- **ACTITUD:** es el grado de favorabilidad o desfavorabilidad que un adolescente puede tener sobre realizar LP y que queda manifestado en un cuestionario tipo Likert.
- **INTENCIÓN:** es el grado de certeza en la intención y voluntad propia que un adolescente tiene sobre la realización de LP y que queda exteriorizado en un cuestionario tipo Likert.
- **CONDUCTA:** es la realización empírica de LP por parte de un adolescente manifestada en un cuestionario tipo Lickert.

### 3.5 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

**-Pregunta general:** ¿es la persuasión de actitudes una herramienta importante para motivar a los adolescentes a que realicen LP?

**-Objetivo general:** probar que los mensajes persuasivos influyen de manera determinante para motivar a adolescentes para que realicen LP.

**-Hipótesis general:** los mensajes persuasivos son un elemento determinante para motivar a los adolescentes a que realicen LP cotidianamente.

1- **Objetivo específico:** probar que la relevancia personal influye de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.



**-Hipótesis:** una mayor relevancia personal expresada por los receptores de mensajes persuasivos (adolescentes) respecto a estos provocará un incremento favorable en su actitud hacia la LP.

2- **Objetivo específico:** probar que la distracción influye de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.

**-Hipótesis:** una menor distracción suscitada en los receptores de mensajes persuasivos (adolescentes) provocarán un incremento favorable en su actitud hacia la LP.

3- **Objetivo específico:** probar que la agresividad influye de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.

**-Hipótesis:** una menor percepción de agresividad en los mensajes persuasivos expresada por los receptores (adolescentes) provocará un incremento favorable en su actitud hacia la LP.

4- **Objetivo específico:** probar que la interacción de la relevancia y la distracción influyen de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.

**-Hipótesis:** una mayor relevancia y una menor distracción suscitadas en los receptores de mensajes persuasivos (adolescentes) provocará en ellos un incremento en su actitud hacia realizar LP.

5- **Objetivo específico:** probar que la relevancia y la agresividad en conjunto influyen de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.

**-Hipótesis:** una mayor relevancia y una menor agresividad suscitadas en los receptores de mensajes persuasivos (adolescentes) provocará en ellos un incremento en su actitud hacia realizar LP.

6- **Objetivo específico:** probar que la distracción y la agresividad en conjunto influyen de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.

**-Hipótesis:** una menor distracción y una menor agresividad suscitadas en los receptores de mensajes persuasivos (adolescentes) provocará en ellos un incremento en su actitud hacia realizar LP.

7- **Objetivo específico:** probar que la interacción de la relevancia personal, la distracción y la agresividad influye de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.

**-Hipótesis:** una mayor relevancia personal, una menor distracción y una menor agresividad suscitadas en los receptores de mensajes persuasivos (adolescentes) provocará en ellos un incremento en su actitud hacia realizar LP.

**8-Objetivo específico:** probar que la necesidad de cognición influye de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.

**-Hipótesis:** la necesidad de cognición que presentan los adolescentes es un factor que influirá en el cambio de actitud mostrado por adolescentes hacia la LP.

**9-Objetivo específico:** probar que la necesidad de evaluación influye de manera determinante para provocar un cambio de actitud favorable hacia la LP en jóvenes adolescentes a través de mensajes persuasivos.

**-Hipótesis:** la necesidad de evaluación que presentan los adolescentes es un factor influirá en el cambio de actitud mostrado por adolescentes hacia la LP.

**10-Objetivo específico:** probar que la actitud hacia realizar LP influye de manera determinante en la intención de realizar LP en adolescentes.

**-Hipótesis:** una mayor actitud hacia realizar LP suscita una mayor intención de realizar esta conducta en adolescentes.

**11-Objetivo específico:** probar que la norma social subjetiva hacia realizar LP influye de manera determinante en la intención de realizar LP en adolescentes.

**-Hipótesis:** una mayor norma social subjetiva hacia realizar LP provocará una mayor intención de realizar esta conducta en adolescentes.

**12-Objetivo específico:** probar que el control percibido hacia realizar LP influye de manera determinante en la intención de realizar LP en adolescentes.

**-Hipótesis:** Un mayor control percibido hacia realizar LP suscitará una mayor intención de realizar esta conducta en adolescentes.

**13—Objetivo específico:** probar que la actitud hacia realizar LP, la norma subjetiva y el control percibido influyen de manera determinante en la intención de realizar LP en adolescentes.

**-Hipótesis:** a mayor actitud, mayor norma subjetiva de realizar LP y mayor control percibido de realizar LP se determinara mayor intención de realizar esta conducta en adolescentes.

**14-Objetivo específico:** probar que la intención de realizar LP influye de manera determinante en la conducta de realizar LP en adolescentes.

**-Hipótesis:** a mayor intención de realizar LP mayor posibilidades de realización de esta conducta en adolescentes.

**15-Objetivo específico:** probar que la intención, la consideración de las posibilidades y la confianza en la intención suscitan la realización de la conducta de hacer LP en Iso adolescentes.

**-Hipótesis:** una mayor intención de realizar LP, mayor confianza de realizar LP y una menor consideración de las posibilidades para realizar LP determinarán la realización conductual de esta actividad en los adolescentes.

**16- Objetivo específico:** probar que la consideración de las posibilidades influye en la realización conductual de LP.

**-Hipótesis:** una menor consideración de las posibilidades provocará una mayor realización conductual de LP.

**17-Objetivo específico:** probar que la confianza en la intención suscita la realización de la conducta de realizar LP en adolescentes.

**-Hipótesis:** una mayor confianza en la intención de realizar LP determina una mayor probabilidad de realización conductual de esta actividad en adolescentes.

**18-Objetivo específico:** probar que la actitud hacia realizar LP esta relacionada con la realización conductual de esta actividad.

**-Hipótesis:** A mayor actitud hacia realizar LP en los adolescentes mayor posibilidades de realización conductual de esta actividad por parte de ellos.

### **3.6 PARTICIPANTES**

La muestra de sujetos que participaron en el experimento consistió de 201, de los cuáles el 37.3% era del sexo masculino y el 61.7% del sexo femenino. Todos los participantes eran estudiantes de la Preparatoria N. 18 "Emilio Chuayfet", misma que está ubicada en el Municipio de Nezahualcoyotl, Edo. de México. La población fue cautiva, pues esta condición era idónea para la realización de este experimento. La edad de la muestra osciló entre los 14 y 18 años, con una edad promedio de 15.33 años.

### **3.7 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para una de las parte de esta investigación, la que refiere al cambio de actitudes, se diseño un experimento en el cual las variables en cuestión, relevancia personal, agresividad y distracción fueron variables manipuladas. Mientras que la necesidad de cognición y la necesidad de evaluación son covariables que pueden o no influir para el cambio de actitud.

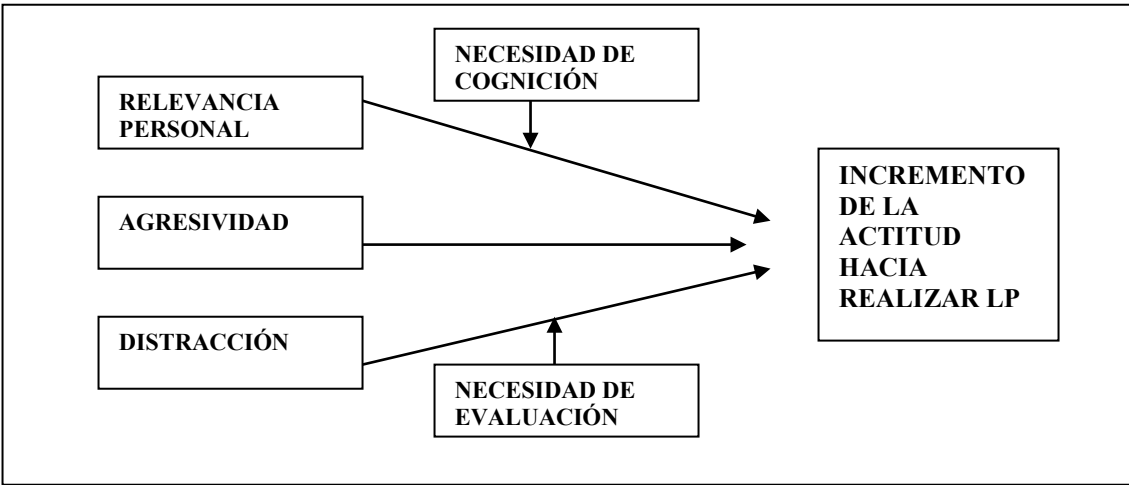
De esta manera, el experimento fue un diseño factorial 2 (relevancia personal: alta y baja) x2 (agresividad: alta y baja) x2 (distracción: alta y baja), con dos covariables: necesidad de evaluación y necesidad de cognición. La siguiente figura muestra el diseño del experimento y los grupos experimentales.

**FIGURA 3.1: DISEÑO DEL EXPERIMENTO**

GRUPO EXP.	RELEVANCIA PERSONAL	AGRESIVIDAD	DISTRACCIÓN
1	ALTA	ALTA	BAJA
2	ALTA	BAJA	BAJA
3	BAJA	ALTA	BAJA
4	BAJA	BAJA	BAJA
5	ALTA	ALTA	ALTA
6	ALTA	BAJA	ALTA
7	BAJA	ALTA	ALTA
8	BAJA	BAJA	ALTA
9	CONTROL	CONTROL	CONTROL

En la siguiente figura se muestra el esquema del experimento, al cual se le aúna las covariables y la variable dependiente.

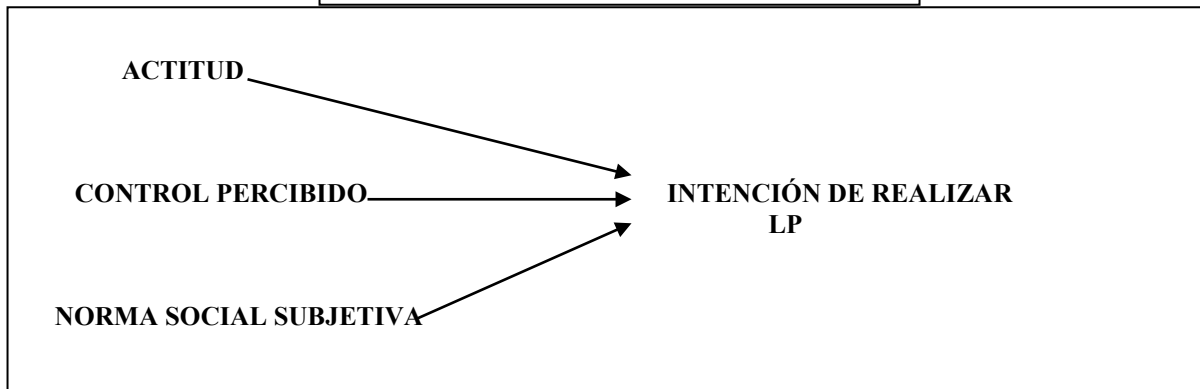
**FIGURA 3.2: DISEÑO DEL EXPERIMENTO**



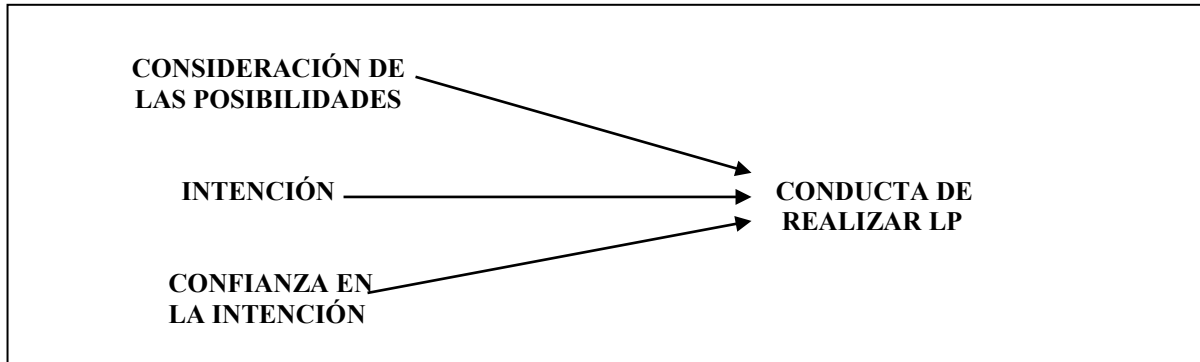
Así mismo, la segunda parte de esta investigación corresponde a un trabajo de índole correlacional, para tratar de determinar cuál o cuáles son las variables independientes que

determinan en mejor medida la intención de realizar LP y la conducta misma de realizar LP. Para ellos se utilizarán las variables de la TCP mencionadas en el capítulo del marco teórico para determinar la intención, y ésta última aunada a dos más para determinar la conducta. Las siguientes figuras ilustran lo mencionado.

**FIGURA 3.3: DISEÑO DE LA EXPLICACIÓN INTENCIONAL**



**FIGURA 3.4: DISEÑO DE LA EXPLICACIÓN CONDUCTUAL**



### 3.8 INSTRUMENTO

Consistió de tres partes. La primera parte, el pre-test, estaba constituida por una sección de datos generales que incluía nombre, edad, sexo, religión, ingresos económicos mensuales, pasatiempos, grado máximo de estudios que gustaría alcanzar, grado máximo de estudios que se cree alcanzar (tomado en consideración cuestiones económicas, intelectuales y familiares), horas que se ve TV a diario, tiempo y frecuencia de estudio (anexo1).

De igual forma, incluía la escala de necesidad de cognición (Contreras Ibáñez, Correa Romero y Saldívar Garduño, 2002) (anexo 2), que incluía 22 reactivos. Esta escala esta formada por cinco factores. El primero de ellos es denominado “Simplicidad intelectual” que se refiere al gusto por cuestiones sencillas; el factor dos se llama “Gusto por el esfuerzo mental” que hace alusión al gusto por las tareas complejas y que requieren de pensar profundamente, así como la confianza en las habilidades mentales propias. El tercer factor se refiere a la “Economía mental”, es decir, la reducción al mínimo de todo esfuerzo mental para la realización de tareas cotidianas. El factor cuatro llamado “Valoración de la ignorancia” se refiere a la consideración de la ignorancia como forma de evitar problemas o confrontaciones. El último factor “Evitación del riesgo a razonar” se refiere a la idea de que pensar conduce a problemas personales que se evitan no haciéndolo. La escala tenía un formato tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van desde 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). La puntuación global de la escala determina la necesidad de cognición de los sujetos que respondieron; a menor puntuación menor necesidad de cognición, a mayor puntuación mayor necesidad de cognición.

El pretest también incluía reactivos tomados de escala de necesidad de evaluación (Blair y Petty, 1996) (anexo 3) y algunos otros de construcción personal que constituían una escala de 23 reactivos. Esta escala, al igual que la anterior tenía un formato tipo likert con 5 opciones de respuesta que van desde 1 (Nunca) hasta 5 (Siempre). La puntuación global determina la necesidad de evaluación de los sujetos que respondieron.

Por último, el pretest tenía una escala de TCP (Teoría de la Conducta Planeada)(anexo 4) la cual estaba formada por doce reactivos tipo diferencial semántico; tres de estos para medir la actitud a la conducta de realizar LP, tres para medir la norma social subjetiva hacia la realización de la conducta mencionada, tres para medir la intención de realizarla y tres para medir el control percibido de los sujetos hacia la realización esta conducta. Los reactivos iban de 1 (Totalmente falso o Extremadamente improbable) a 7 (Totalmente cierto o Extremadamente probable). La totalidad de los reactivos pretenden medir la posibilidad de la realización de LP. A mayor puntuación más intención de realización de esta conducta por parte de los sujetos.

La segunda parte del instrumento (postest), estaba formado por la misma escala de TCP del pretest. Además de cinco reactivos tipo diferencial semántico que midieron la agresividad del mensaje (anexo 5); éstos van de 1 (inofensivo, débil, agradable, pacífico y tranquilo) a 7 (agresivo, fuerte, desagradable, amenazante, violento). Incluía también dos reactivos tipo diferencial semántico que midieron el nivel de distracción que presentaron los sujetos (anexo 6); estos van de 1 (totalmente distraído o totalmente falso) a 7 (Nada distraído o totalmente cierto). De igual forma, la relevancia personal se midió con cuatro reactivos tipo diferencial

semántico (anexo 7) que van de 1 (Totalmente falso, nada involucrado o extremadamente improbable) a 7 (Totalmente cierto, totalmente involucrado o extremadamente probable). También se incluyó un reactivo tipo diferencial semántico que midió la confianza en la intención (anexo 8), éste iba de 1 (nada confiado) a 7 (Totalmente confiado) y, por último, se midió la consideración de las posibilidades (consideración set size) con una pregunta cerrada con 9 opciones de respuesta (anexo 9), de las cuáles podían marcar más de una opción. A mayor opciones marcadas más consideración de las posibilidades reales de no realizar LP.

Así mismo, el postest incluía un mensaje persuasivo en formato de artículo publicado en un periódico, el cuál era leído por los sujetos y sobre sus contenidos debían responder a los reactivos anteriormente mencionados. Se presentaron cuatro versiones de dicho mensaje los cuales incluían argumentos o situaciones que estaban relacionados directamente con la manipulación de las variables de estudio (a excepción de la distracción, que se manipuló ambientalmente). Existió una versión más en el cual no se manipuló ningún tipo de variable y que fungió como placebo para el grupo control.

Las variables de investigación para propiciar un cambio actitudinal se manipularon de maneras diferentes. La alta relevancia se manipuló incluyendo en los mensajes argumentos o formas que involucraban directamente a los estudiantes de preparatorias de Nezahualcóyotl y, además, en las instrucciones del postest se les decía que las respuestas que incluyeran en el mismo serían utilizadas para evaluar su nivel de comprensión de lectura. Para la baja relevancia se omitieron o las menciones que involucraban directamente a los estudiantes adolescentes de Nezahualcoyótl.

La variable agresividad se manipuló en los argumentos incluidos en el mensaje escrito. Para alta agresividad se dramatizaban las consecuencias futuras de la falta de comprensión de lectura en los estudiantes, mencionándolas como nefastas y deprimentes mediante el uso de frases provocadoras. Estas menciones se omitieron o eufemizaron en la condición de baja agresividad, sustituyéndolas por otras más suaves y menos dramáticas.

La variable distracción se manipuló ambientalmente. La condición de alta distracción se intentó inducir cuando los sujetos leían el mensaje, pues se intentaba que apartaran su atención de éste preguntándoles a todo el grupo cosas como “¿Qué materia tienen en la clase siguiente?” “¿A qué hora termina su clase?” “¿Qué materia les gusta más?” “¡Apúrense que el tiempo es poco!”. Aunado a que los demás estudiantes que no contestaban el cuestionario se comportaban de manera inquieta y hablaban bastante, esto distraía la atención de sus compañeros que leían el mensaje. La Baja Distracción se trató de suscitar llevando a los sujetos participantes a la biblioteca del plantel, que por encontrarse casi sin personas era adecuada

para evitar cualquier tipo de distracción en los sujetos. Así mismo, se les sentó a cierta distancia, un poco alejados los unos de los otros para que no pudiesen interrumpirse entre ellos y estar atentos y leer el mensaje persuasivo. También, se les pidió de antemano que pusieran toda la atención posible para la comprensión del mensaje en forma de texto escrito y que evitaran distraerse en todo lo posible. Los mensajes se clasificaron respecto a la manipulación de las tres variables de investigación como sigue:

#### **-CON ALTA DISTRACCIÓN**

- 1-Alta relevancia, alta agresividad (anexo 10).
- 2-Alta relevancia, baja agresividad (anexo 11).
- 3-Baja relevancia, alta agresividad (anexo 12).
- 4-Baja relevancia, baja agresividad (anexo 13)

#### **-CON BAJA DISTRACCIÓN**

- 5-Alta relevancia, alta agresividad (anexo 10).
- 6-Alta relevancia, baja agresividad (anexo 11).
- 7-Baja relevancia, alta agresividad (anexo 12).
- 8-Baja relevancia, baja agresividad (anexo 13).

La tercera y última parte del instrumento (test diferido, anexo 14) consistió de sólo cinco reactivos. El primero se refería a la ejecución de la conducta, o sea, la realización de LP; la posibilidad de respuesta fue de manera dicotómica (Sí o No). El segundo reactivo se refería a qué tipo de temas se habían leído; la opción de respuesta era abierta. El tercero hacía alusión a la cantidad de días que se había llevado a cabo dicha conducta en la última semana; las opciones de respuesta iban desde "Nunca" hasta "7 días". El cuarto reactivo se refería al tiempo que dedicaron para la ejecución de esta conducta; las posibilidades de respuesta iban desde "Media hora aproximadamente" hasta "Más de tres horas". El quinto y último reactivo se refería a la confianza en la intención de seguir realizando la conducta sugerida; las opciones de respuesta iban desde 1 (nada confiado) hasta 5 (Totalmente confiado).

### **3.9 PROCEDIMIENTO**

El contacto con la preparatoria en la cual se realizó el experimento se hizo a través de la bibliotecaria, que es una vieja amiga. Ella nos llevó con el director al cual se le pidió la autorización para poder realizar las encuestas con sus estudiantes, a lo cual accedió sin ningún



problema después de entregársele una carta solicitándole dicho permiso y que contenía detalles del objetivo de la investigación..

Así pues, el pre-test se aplicó en nueve grupos distintos esta escuela preparatoria. Cada grupo se encontraba en un salón específico, por lo que los sujetos siempre se encontraron en el mismo sitio. En los nueve grupos se aplicó el mismo pre-test. La aplicación se llevó a cabo en dos días consecutivos. En el primer día se aplicó en tres grupos, y en el segundo día el resto de los grupos. Antes de aplicar el pre-test nos dirigíamos con los orientadores de los grupos, puesto que eran ellos quienes nos llevaban. Los orientadores interrumpían la clase y le indicaban al profesor en turno que se les aplicaría un cuestionario a los estudiantes. De igual forma, les pedían a los estudiantes su cooperación y atención para con el mismo.

Antes de la aplicación del pre-test en cada grupo se lanzaba un discurso a los sujetos, a los cuáles se les pedía su total atención. El discurso versaba como sigue:

“Buenas tardes/días jóvenes, venimos de la UAM-I y estamos realizando una investigación sobre los adolescentes, la lectura y sus pasatiempos por lo que les vamos a pedir su cooperación poniendo toda su atención sobre lo que a continuación les voy mencionar porque voy a pedirles su opinión sobre ello. Bien, no sé si habrán escuchado hablar sobre la *lectura productiva (LP)*. Pues bien, la *lectura productiva* es la lectura que se realiza por pasatiempo, y con cierta regularidad sobre temas relacionados a la ciencia, tecnología, cultura y literatura. Además, no es sólo una lectura superficial y mecánica, sino que se tiene que pensar y reflexionar sobre los contenidos del texto, entender de lo que se está hablando; este tipo de lectura tiene consecuencias positivas en quien la realiza como mayor creatividad, mayor inteligencia, mejor rendimiento escolar.”

“Es decir, que la lectura productiva tiene cinco características principalmente.

1. Que se realiza por pasatiempo.
2. Que es sobre temas relevantes como ciencia, tecnología, cultura o literatura.
3. Que se realiza frecuentemente.
4. Que es profunda y reflexiva.
5. Que en quien la realiza se producen cualidades positivas como mayor creatividad y entendimiento, mayor aprovechamiento académico, ejercitamiento de la memoria, personas informadas y críticas.

¿Entendieron lo que es la lectura productiva jóvenes?”

Una vez terminado el discurso se les preguntó si habían entendido correctamente. Siempre la respuesta de los sujetos fue “sí”. A pesar de esto, se les repetía el concepto de lectura productiva.

Así, una vez que entendieron los sujetos la idea de la acepción de LP de una manera adecuada, se les proporcionó el cuestionario y se les pidió que respondieran francamente. Sólo se dio cuestionario a 24 personas de cada grupo; excepto en uno (control), al cual se dieron 29.

En el pos-test, que incluía el mensaje persuasivo (tratamiento) fue aplicado en un solo día a todos los grupos una semana después de la primera aplicación del pos-test; en esta misma ocasión se aplicó en el grupo control, sólo que en lugar del tratamiento el mensaje fue un placebo. Al igual que con el pre.-test, los orientadores nos condujeron a los grupos.

La aplicación del pos-test, por cuestiones del experimento, se desarrolló de dos maneras. La primera incluyó a los grupos que se les tenía que inducir alta distracción, es decir, a cuatro. A estos se les aplicó el pos-test en su salón, se dieron las instrucciones, los aplicadores trataron de distraer a los sujetos. Para la condición de baja distracción se redujo toda posibilidad de que los estudiantes se distrajeran llevando a los sujetos de los grupos a la biblioteca del plantel, en donde casi no había estudiantes ni distractores. Además se les pidió que pusieran toda la atención posible para la comprensión del mensaje y para responder al cuestionario; en esta situación estuvieron los cuatro grupos restantes. Cabe mencionar que, dentro de estas dos formas de aplicación del pos-test, el resto de los tratamientos fueron aleatorizados dentro de los grupos, es decir, que dentro del contexto que pretendía tener baja distracción había cuestionarios con mensajes con alta o baja relevancia, con alta o baja agresividad, y con mensajes placebos (control). Lo mismo sucedió en el contexto de baja distracción.

Por último, el test-diferido fue aplicado en un solo día, una semana después de la aplicación del post-test, a los 9 grupos experimentales. Al igual que en las dos ocasiones anteriores, los orientadores nos dirigieron a los grupos. Antes de entregar los cuestionarios a los sujetos se les hizo hincapié para que respondieran de manera franca, puesto que las respuestas que plasmaran en el cuestionario no influirían de manera alguna en sus calificaciones, en su situación escolar ni de ningún tipo.

Vale la pena mencionar que el pretest, el potest y el test diferido se aplicaron siempre a la misma muestra. Si un sujeto contestaba el pretest, ese mismo sujeto contestaba el postest y el test diferido. Por cuestiones del experimento, los sujetos de la muestra tuvieron que ser los mismos.

### **3.10 MATERIALES**

El pre-test estaba conformado por 3 hojas tamaño carta con 6 páginas, engrapadas y foliadas. El post-test estaba conformado por 3 hojas tamaño carta; una para el mensaje persuasivo y las dos restantes para el cuestionario. El test diferido fue de una página.

### **3.11 ANÁLISIS**

Todos los análisis que se mencionarán a lo largo de este apartado se realizaron con el paquete estadístico SPSS.

Así pues, se corrieron Análisis de Frecuencias con variables como sexo, edad, practicas algún pasatiempo regularmente, temas que acostumbras a leer más por gusto, religión, grado máximo de estudios que te gustaría alcanzar, a qué te gustaría dedicarte para ganarte la vida, horas que dedicas para ver televisión a diario. Estos análisis se realizaron con la intención de conocer algunas características sociodemográficas y particulares de la muestra.

De igual forma, se corrió un Análisis Factorial para la escala de TCP del pretest y del postest para conocer las dimensiones de las cuáles consta la realización de la conducta sugerida, es decir, la realización de la lectura productiva. También para conocer la validez de las escalas.

Otro Análisis Factorial más se corrió para las escalas de Necesidad de Evaluación y otro para la escala de Necesidad de Cognición, con la intención de conocer la dimensión principal en la que están inmersos los sujetos participantes y con ella construir, posteriormente, las covariables correspondientes.

Con los reactivos que constituyen la dimensiones salientes de estos cuatro análisis factoriales se corrieron pruebas para corroborar su confiabilidad; esto con la intención de conocer que las mediciones sean consistentes a través del tiempo. O sea, que los resultados de las pruebas sean las mismas si se pretendiera volver a medir lo mismo.

También se corrieron otros tipos de análisis. El primero de ellos fue un Análisis de Frecuencias con la variable Tipo de Mensaje para verificar que la cantidad de sujetos sometidos a cada uno de los tratamientos experimentales fuese aproximadame la misma.

De igual forma, con la prueba Compute se creo la variable “actitud previa” (Actpre) en la que se sumaron los reactivos de la actitud hacia la realización de LP en el pre-test. La misma prueba se corrió con los mismos reactivos, pero en este caso del postest para crear la variable dependiente “actitud posterior” (Actpost).

Después se corrió un Análisis ANOVA para conocer si existían diferencias en las medias de la “actitud previa” de los grupos antes del tratamiento. La misma prueba se corrió para conocer si existían diferencias de las medias de los grupos en la “actitud posterior”.

Se realizó el mismo análisis las escalas de Necesidad de Cognición y de Necesidad de Evaluación.

También se realizó un nuevo Compute para crear la variable “cambio”. Esta variable se refiere a la diferencia entre la actitud hacia realizar LP manifestada en el pretest previa al tratamiento y la misma actitud en el posttest, o sea, inmediatamente después del tratamiento.

Con la variable independiente “Cambio” se realizó una prueba General Linear-Univariate para comparar las medias de los grupos experimentales a partir de la interacción de las variables alta y baja relevancia, alta y baja agresividad y alta y baja distracción, y todas sus posibles combinaciones para conocer la existencia de alguna diferencia significativa entre éstas.

Así mismo, se realizaron pruebas t de comparación de medias apareadas con los participantes que reaccionaron adecuadamente a la manipulación de las variables, es decir, en donde los tratamientos surtieron el efecto esperado. Estas pruebas se realizaron para cada una de las variables por separado, en interacción de dos variables, y en interacción de tres variables.

De igual forma, se realizaron análisis de regresión con la escala de TCP teniendo como variable dependiente la intención de realizar LP. Otro análisis de este tipo se ejecutó con las variables independientes intención, confianza en la intención y consideración de las posibilidades, teniendo como variable dependiente la conducta de realizar LP.

Para finalizar, se realizaron pruebas de correlación con todas las variables dependientes e independientes de la escala de TCP y con las variables adicionales.

## 4. RESULTADOS

*“Sólo se conoce el significado de una proposición  
cuando se conoce cómo puede ésta ser verificada”  
Círculo de Viena*

### 4.1 DATOS SOCIOESTADÍSTICOS

De la muestra poblacional el 63.7% aseguró practicar un pasatiempo con regularidad. Las actividades que más se realizan como pasatiempo son: el 15.4% practica algún deporte, el 14.4% escucha música y el 14.4 % le gusta leer. Mientras que sólo el 0.5% realiza actividades culturales y el 0.5% acostumbra a ver la T.V. en sus ratos libres.

De igual forma, en la muestra el 70.6% es de religión católica, el 8% cristiana, el 8% expresó no tener ninguna religión y el 9% dijo tener otras religiones. Respecto a los planes de vida a futuro, el 59.7% para ganarse la vida le gustaría dedicarse a una actividad relacionada a ejercer una profesión avalada por una institución de educación superior, el 8.5% le gustaría emplearse, el 7.5% le gustaría dedicarse a la práctica de un oficio, y el 10.9% de la muestra manifestó no saber aún a qué le gustaría dedicarse.

Estos datos confirman lo sugerido en el marco sociodemográfico, es decir, que sólo un porcentaje pequeño de los jóvenes cuya edad es similar a la de esta muestra acostumbran a leer frecuentemente por entretenimiento.

De igual forma, en la muestra lo que más acostumbran leer es revistas de deportes, espectáculos, modas y revistas de entretenimiento, pues el 57.7% así lo aseguró. Mientras que sólo el 25.9% dijo que cuando realiza algún tipo de lectura por hobby la hace sobre temas relacionados a la ciencia, tecnología y cultura. El 9.5% de la muestra manifestó leer sobre temas relacionados a los deportes, espectáculos, modas, ciencia, tecnología y cultura, es decir, temas mixtos. Sólo el 1.5% afirmó que no le agrada leer.

Un dato digno de mención es que un insignificante porcentaje aseguró que se dedica a ver T.V. como pasatiempo. Esta mención es importante porque la media del tiempo que esta muestra aseguró ver TV a diario es de 2.7 hrs.

Otro dato importante es que sólo el 11.9% aseguró que sus habilidades mentales son muy buenas, mientras que el 28.9 dijo que son buenas, y el 54.2 que son regulares, el resto del porcentaje son datos perdidos (5%). Es rescatable que ningún participante aseguró que sus habilidades mentales son malas o muy malas; a pesar de que estas opciones estuvieron como posibilidades de respuesta.

## 4.2 SOBRE EL CAMBIO DE ACTITUD A TRAVÉS DEL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN

A lo largo del presente apartado se mostrarán los resultados de los análisis que están vinculados a la teoría de cambio de actitudes que se mencionó en el marco teórico.

### 4.2.1 SOBRE LA MANIPULACIÓN DE LAS VARIABLES EN EL EXPERIMENTO

Dentro del experimento, todos los participantes reaccionaron de manera adecuada a la manipulación de las variables dependientes (relevancia personal, agresividad y distracción) en por lo menos una de ellas, es decir, cuando se trató de inducir en ellos una baja distracción, por ejemplo, manifestaron haberla tenido al responder a los reactivos correspondientes. Por esta razón ninguno de los participantes fue eliminado del experimento. Entonces, la cantidad de participantes asciende a 201.

La manera como se midió la efectividad de las tres variables manipuladas se hizo con los siguientes reactivos y construyendo la variable respectiva con ellos:

Para:

#### a) *Relevancia Personal:*

- La lectura productiva será una actividad importante en mi vida (de 1 Extremadamente improbable a 7 Extremadamente probable).
- Las personas que realizan lectura productiva tienen mayor éxito en sus vidas (de 1 Totalmente falso a 7 Totalmente cierto).
- Una de mis cualidades importantes será realizar lectura productiva en mis tiempo libres a partir de la próxima semana (de 1 Totalmente falso a 7 Totalmente cierto).
- ¿Qué tan involucrado te sentiste respecto a los contenidos del artículo? (de 1 Nada involucrado a 7 Totalmente involucrado).

Con un rango total que va desde los 4 a los 28 puntos Likert. La baja relevancia personal se considera de los 4 a los 22 puntos Likert, y la alta relevancia personal de los 10 a los 28 puntos.

#### b) *Distracción:*

- Puse la suficiente atención como para entender los contenidos del artículo (de 1 Cierto a 7 Falso).
- A tu consideración, ¿qué tan distraído/a te sentiste en el momento de tratar de entender los contenidos del mensaje?( de 1 Nada a 7 Totalmente).

Con una rango total que va de las 2 a las 14 unidades Likert. La baja distracción desde las 2 a las 11 unidades Likert, y la alta distracción de las 5 a las 14 unidades Likert.

c) *Agresividad:*

- Para mí, el artículo que acabo de leer es .....(de 1 inofensivo a 7 agresivo).
- Para mí, el artículo que acabo de leer es....(de 1 débil a 7 fuerte).
- Para mí, el artículo que acabo de leer es ... ( de 1 agradable a 7 desagradable).
- Para mí, el artículo que acabo de leer es...( de 1 pacífico a 7 amenazante).
- Para mí, el artículo que acabo de leer es...( de 1 tranquilo a 7 violento).

Con un rango total que va desde las 5 a las 39 unidades Likert. La baja agresividad de las 5 a las 31 unidades Likert, y de las 13 a las 39 unidades la alta agresividad.

La cantidad de participantes que se inculcó una reacción *ex profeso* a través de la manipulación experimental y los que se vieron afectados en cada una de las condiciones de las variables como consecuencia de los tratamientos se muestra en la siguiente figura.

**FIGURA 4.1: PARTICIPANTES DEL EXPERIMENTO Y PARTICIPANTES QUE REACCIONARON ADECUADAMENTE A LOS TRATAMIENTOS.**

<b>Condición de la variable</b>	<b>N de Participantes</b>	<b>N de Participantes que reaccionaron adecuadamente</b>
Alta Relevancia Personal	88	88
Baja Relevancia Personal	88	68
Alta Agresividad	86	64
Baja Agresividad	90	88
Alta Distracción	85	69
Baja Distracción	91	91

Como puede verse, en algunos casos los participantes no reaccionaron de la manera esperada a la manipulación de las variables. Sólo serán considerados para los análisis aquellos participantes que reaccionaron de la manera esperada a los tratamientos experimentales; por esa razón, en algunos de los análisis subsecuentes algunos participantes no serán tomados en cuenta, según corresponda. Por ejemplo, si se está haciendo análisis con los participantes que reaccionaron al tratamiento de baja distracción, sólo se tomará en cuenta a aquellos que manifestaron tenerla cuando se trató de inducir esta condición. De igual forma, si se está haciendo análisis con los participantes cuyo tratamiento fue alta agresividad-alta relevancia personal, sólo se tomará en cuenta a aquellos participantes que manifestaron haber tenido estas

dos situaciones como efecto de los tratamientos, y lo mismo para las condición de interacción de las tres variables.

#### 4.2.2 SOBRE LOS INSTRUMENTOS

En esta parte, se mostrarán los resultados de los análisis encaminados a cerciorar la confiabilidad y la validez de los instrumentos utilizados en el experimento, esto para evitar que por evitar checar estas cuestiones surjan anomalías o sesgos en el experimento.

##### 4.2.2.1 SOBRE LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP

La prueba de confiabilidad sobre los tres reactivos que constituyen la variable de la actitud hacia realizar LP, contenidos en el pretest, mostró un alfa de .789, el cual es aceptable. Este nivel no aumenta si se retira alguno de los tres reactivos, por lo que resulta más que conveniente mantenerlos para todos los análisis subsiguientes.

Respecto a las pruebas para verificar la validez, la de Comunalidades mostró que cada uno de los tres reactivos tienen una extracción arriba de .69, lo que significa que explican más del 60% de la varianza de la muestra, esto sugiere que los reactivos están midiendo la misma variable.

En la siguiente tabla se muestran los reactivos que miden la variable actitud, así como su media, porcentaje de varianza explicada, desviación estándar y su carga en la Matriz de Componentes, después del análisis de factores.

**FIGURA 4.2: TABLA DEL FACTOR ACTITUD HACIA REALIZAR LP.**

DIMENSIÓN	Actitud hacia realizar LP
% DE VARIANZA EXPLICADA	70.457
CONFIABILIDAD	.789
MEDIA DE DIMENSIÓN	15.92
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	4.806
<b>REACTIVO</b>	<b>CARGA</b>
Realizar lectura productiva en tiempos libres a partir de la próxima semana es.....(Malo-Bueno)	.839
Realizar lectura productiva en tiempo libres a partir de la próxima semana es.....(Inconveniente-conveniente)	.833
Realizar lectura productiva en mis tiempo libres a partir de la próxima semana es.....(Desagradable-Placentero)	.835



Como puede observarse, el porcentaje de varianza explicada asciende a 70.457, la cual es buena; la confiabilidad de la dimensión es aceptable, como ya se mencionó en los párrafos anteriores, la media es de 16.07 y la desviación estándar de 4.695. Así mismo, los reactivos, después del análisis factorial, se cargaron a una sola dimensión en la Matriz de Componentes, lo que indica que se está midiendo lo que se pretende, en este caso, la actitud hacia realizar LP. Así pues, la variable actitud hacia realizar LP queda construida con un nivel mínimo de 3 y un máximo de 21 unidades Likert, con un rango de 18.

La siguiente gráfica ilustra las frecuencias del grado de la actitud hacia realizar LP en la muestra.

**FIGURA 4.3: TABLA DE FRECUENCIAS DEL GRADO DE LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN LA MUESTRA**

Como puede observarse, el nivel de la actitud hacia realizar LP la muestra puede decirse que está en una posición media entre totalmente favorable y una posición neutral, pues la campana de distribución está sesgada hacia el lado favorable. Además de que la media de la muestra es de 16.07, la cual está por arriba del nivel intermedio del rango de la escala, que es 12. Cabe señalar que en este análisis se presentaron dos casos perdidos.

Estos datos sugieren que, antes de cualquier tratamiento persuasor, la muestra ya presentaba una actitud favorable hacia realizar LP. No obstante, es importante reafirmarla, fortalecerla e incrementarla para que así la actitud influya en mayor medida para la planeación y aplicación empírica conductual de esta actividad

#### 4.2.2.2 SOBRE LA ESCALA DE NECESIDAD DE COGNICIÓN

Todos los reactivos de las escala de necesidad de cognición, ubicados en el pretest mostraron un valor arriba de .45 en la prueba de Comunalidades. Así mismo, como el uso que se le dará a esta escala (además de medir el nivel de necesidad de cognición) es la de construir la covariable de necesidad de cognición, será necesario tomar sólo los reactivos que construyen el primer factor después de realizar el análisis factorial. La figura 4.4 muestra dichos reactivos, así como su valor en la prueba de componentes rotados.

**FIGURA 4.4: REACTIVOS QUE CONSTITUYEN LA COVARIABLE NECESIDAD DE COGNICIÓN.**

DIMENSIÓN	COVARIABLE NECESIDAD DE COGNICIÓN
% DE VARIANZA EXPLICADA	11.47
CONFIABILIDAD	.739
MEDIA DE DIMENSIÓN	25.19
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	6.156
REACTIVO	CARGA
Trato de evitar y anticipar las situaciones donde exista la posibilidad de pensar profundamente las cosas	.764
Prefiero hacer algo que requiere poco razonamiento que algo que desafíe mis habilidades mentales	.716
No me gusta estar pensando qué estoy haciendo de mi vida	.506
Prefiero razonar los proyectos pequeños y cotidianos a los de largo plazo	.505
No me gusta tener la responsabilidad de manejar una situación que requiere de mucha reflexión	.502
Si dos tareas son igualmente importantes, prefiero una intelectualmente simple a una complicada	.371
La mayoría de las veces, pensar sólo me trae dificultades	.314
Básicamente pienso porque no me queda otra opción	.407

Estos ocho reactivos, que constituyen la primera dimensión de la escala de necesidad de cognición, explican el 11.147% del total de la varianza de la muestra; resultado que está mostrado en la tabla de Varianza Total Explicada. Así mismo, tienen una confiabilidad de .739, la cual es buena; una media de 24.97 y una desviación estándar de 6.495. El rango de esta dimensión después de la construcción de la covariable es de 32 unidades Lickert; tiene como valor mínimo 8 unidades y como máximo 40 unidades. La figura 4.5 muestra la distribución del grado de la necesidad de cognición en la muestra.

Como puede observarse, el grado de la necesidad de cognición en la muestra puede decirse que es de nivel medio, pues la campana de distribución no está sesgada hacia alguno de los

lados. Además de que la media de la muestra es de 25.9, la cual está ligeramente sobre el nivel intermedio del rango de la escala, el cual es 24. Cabe señalar que en este análisis se presentaron dos casos perdidos.

**FIGURA 4.5: HISTOGRAMA DE LA NECESIDAD DE COGNICIÓN EN LA MUESTRA.**

#### **4.2.2.3 ESCALA DE NECESIDAD DE EVALUACIÓN**

En la prueba de Comunalidades todos los reactivos mostraron un valor de extracción por encima de .48. Esto significa que su papel es importante en la explicación de la varianza total de la muestra. Así mismo, puesto que el uso que se le dará a esta escala es la de construir la covariable de necesidad de evaluación, será necesario tomar sólo los reactivos que construyen el primer factor después de realizar el Análisis Factorial con estos. La figura 4.6 muestra los reactivos que constituyen la primera dimensión de la necesidad de evaluación, así como su valor en la prueba de Componentes Rotados.

Los siete reactivos que constituyen la primer dimensión de la escala de necesidad de evaluación explican el 10.433% del total de la varianza de la muestra, tienen una media de 15.51, desviación estándar de 4.292 y una confiabilidad de .641, la cual es suficiente para los análisis subsiguientes. El rango de esta dimensión es de 28 unidades Lickert; tiene como valor

mínimo 7 y como máximo 35. La figura 4.7 muestra la distribución del grado de necesidad de evaluación en la muestra experimental.

**FIGURA 4.6: REACTIVOS QUE CONSTITUYEN LA COVARIABLE NECESIDAD DE EVALUACIÓN.**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>COVARIABLE NECESIDAD DE COGNICIÓN</b>
% DE VARIANZA EXPLICADA	10.43
CONFIABILIDAD	.641
MEDIA DE DIMENSIÓN	15.51
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	4.292
<b>REACTIVO</b>	<b>CARGA</b>
Pongo toda mi atención en saber si las cosas están bien o mal	.778
No desido si algo es bueno o malo hasta que tengo la suficiente información	.563
Aunque algo no me afecte suelo pensar si es bueno o malo	.557
Tener opiniones firmes es muy improtante para mí	.528
Me gusta tener opiniones sobre todos los asuntos que me rodean	.474
Prefiero tener una oponión firme a no tener opinión alguna	.462
Me gusta decidir si las cosas nuevas son realmente buenas o malas	.407

**FIGURA 4.7: HISTOGRAMA DE LAS FRECUENCIAS DE LA NECESIDAD DE EVALUACIÓN.**

Como puede observarse, el grado de la necesidad de evaluación en la muestra puede decirse que es de nivel medianamente bajo, pues la campana de distribución está sesgada

hacia la izquierda, que es donde se encuentran los valores bajos de la escala. Además de que la media de la muestra es de 15.51, la cual está debajo de del nivel intermedio del rango de la escala, el cual es de 21. Cabe señalar que en este análisis se presentó un caso perdido.

#### 4.2.3 EFECTOS DE LOS TRATAMIENTOS SOBRE LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP

Antes de comenzar de lleno con los efectos acaecidos en la actitud hacia realizar LP como consecuencia de los tratamientos, resulta apropiado realizar algunos análisis previos para prever la aparición de sesgos que podrían suscitarse y tergiversar los resultados de este experimento. Esta será la intención de los siguientes apartados.

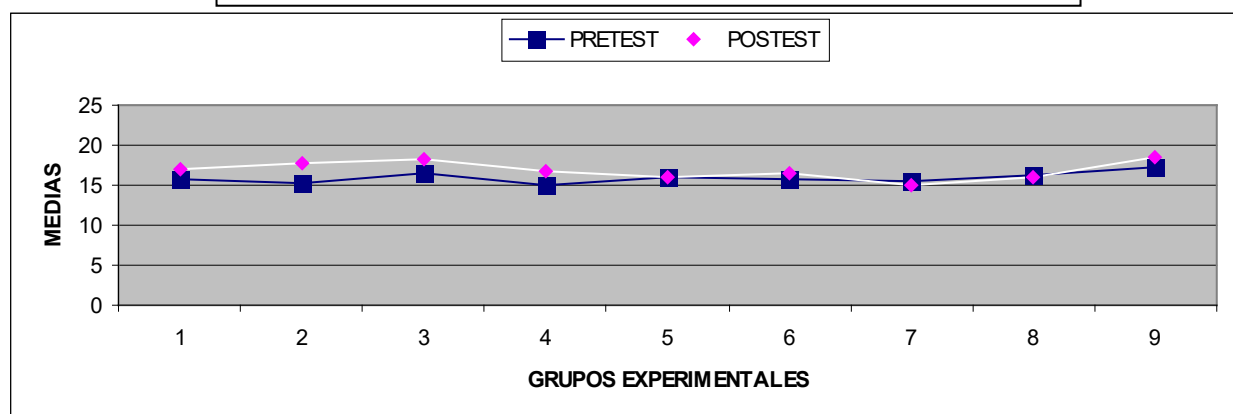
##### 4.2.3.1 CONSIDERACIONES SOBRE LOS GRUPOS EXPERIMENTALES EN EL PRETEST Y EN EL POSTEST

Para evitar algún sesgo y para realizar la medición válida de cualquier cambio dentro de los resultados del presente experimento debe comprobarse que antes de cualquier estimulación en los sujetos de los grupos experimentales, éstos presentaban una media sin diferencias significativas en la actitud hacia realizar LP entre ellos.

Así pues, la prueba de ANOVA arrojó que no existe diferencia significativa entre los grupos experimentales en el pretest para la variable actitud hacia realizar LP, pues el nivel de  $t$  es de .417 y el de significancia de 0.910.

Mientras que en el posttest, la misma prueba mostró que sí existen diferencias importantes entre los grupos, pues el nivel de  $t$  fue de 2.089 y el de significancia de .039. Esto sugiere, aunque de manera apresurada, potenciales cambios en la actitud como consecuencia de los tratamientos.

**FIGURA 4.8: ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN EL PRETEST Y POSTEST POR GRUPOS EXPERIMENTALES.**



En la figura 4.8 se puede observar gráficamente que las medias de algunos grupos experimentales en el postest, o sea, después de los tratamientos, evidentemente cambiaron en comparación con el pretest. Especialmente el grupo 2 y el 3.

#### 4.2.3.2 CAMBIOS EN LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES EN EL POSTEST

La manipulación de las variables surtió efecto en varios de los grupos experimentales, pues estos mostraron un cambio en su media actitudinal hacia realizar LP. Por este motivo, resulta conveniente verificar cuál es el valor aproximado de dicho cambio. La siguiente tabla, en donde se muestra el diseño del experimento, ilustra dichos cambios y la importancia estadística de los mismos después de una comparación de medias entre el pretest y el postest con la prueba t para muestras apareadas.

**FIGURA 4.9: CAMBIO EN LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN ENTRE PRETEST Y POSTEST POR GRUPOS EXPERIMENTALES**

GRUPO O EXP.	REL. PER.	AGRES	DIST.	N	MED. PRE.	MED. POST	CAM. (+ó -)	t	P
1	ALTA	ALTA	BAJA	22	15.77	16.95	1.18	-1.008	.289
2	ALTA	BAJA	BAJA	22	15.32	17.86	2.54	-3.005	.007
3	BAJA	ALTA	BAJA	23	16.39	18.22	1.83	-1.505	.147
4	BAJA	BAJA	BAJA	24	15.04	16.67	1.63	-1.698	.103
5	ALTA	ALTA	ALTA	22	15.91	15.91	0	000	1.000
6	ALTA	BAJA	ALTA	22	15.86	16.55	0.69	-.666	.513
7	BAJA	ALTA	ALTA	20	15.4	14.95	-0.45	.352	.729
8	BAJA	BAJA	ALTA	21	16.29	15.9	-0.39	.353	.729
9	CONTROL	CONTROL	CONTROL	25	17.16	18.04	0.88	-1.397	.175

Como puede observarse, es el grupo experimental 2 el único en que el cambio en la media actitudinal es significativo pues, además de tener una t de -.3005, el nivel de significancia es de .007.

Así pues, el grupo experimental 2 fue el que presentó un mayor incremento en la actitud hacia realizar LP, pues fue de 2.54 unidades Likert; le siguió el grupo experimental 3 con 1.83, el 1 con 1.18 y el 9 (grupo control) con .88. El resto de los grupos presentó un cambio menor a .7.

Los resultados indican cambios importantes y favorables en la actitud hacia realizar LP, sobre todo en el grupo experimental 2. Sin embargo, aún no se especifica claramente en función de qué condición de variable o de qué interacción de condiciones de las mismas se suscitaron.

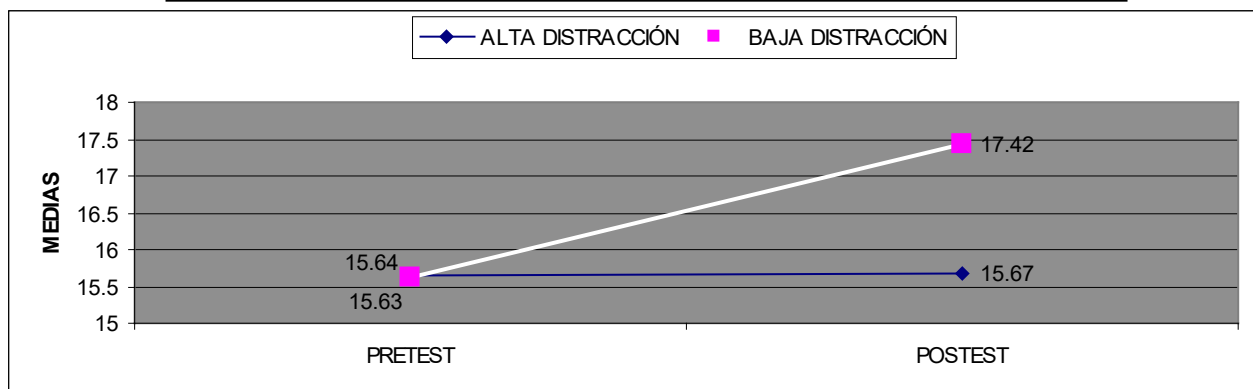
Así pues, se realizaron una serie de análisis con la intención de encontrar la verdadera importancia que desempeño cada variable dependiente, ya sea por separado o en interacción con otras, para producir dicho cambio. Los resultados de los mismos se presentan en los siguientes apartados.

#### 4.2.3.3 CAMBIOS EN LA ACTITUD COMO EFECTO DE UNA VARIABLE

Para conocer los efectos que suscitó la distracción en el cambio de actitud, se realizó con la prueba t para muestras apareadas una comparación de medias con la variable actitud hacia realizar LP entre pretest y el postest, pero tomando en consideración sólo la funcionalidad de la variable distracción. Esto quiere decir que sólo se consideraron los participantes de todos los grupos experimentales que mostraron la reacción esperada conforme a la manipulación de la variable distracción, es decir, en los casos que se provocó baja distracción *ex profeso* sólo se tomaron los participantes que efectivamente manifestaron tenerla, y lo mismo para el caso de alta distracción.

Así pues, en la figura 4.10 se observa gráficamente las medias de la actitud en el pretest y en el postest en los casos de alta y baja distracción.

**FIGURA 4.10: PRETEST Y POSTEST EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE DISTRACCIÓN.**



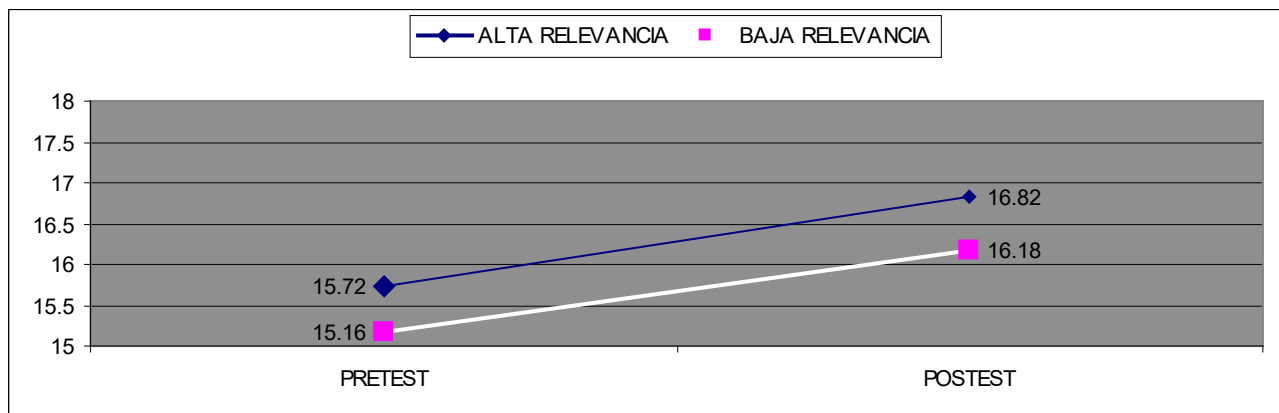
Es sólo en el caso de baja distracción en donde se presenta una diferencia considerable en el cambio de actitud pues la media aumenta de 15.63 a 17.42, lo que representa un aumento de 1.79 unidades Likert. Además de que la prueba t para muestras apareadas para la condición de

baja distracción mostró un valor de  $t = -3.497$  y un nivel de significancia de  $.001$  ( $p < 0.05$ ), lo que prueba que la diferencia entre el pretest y el posttest para la actitud hacia realizar LP es significativa en esta condición de la variable distracción. Por otro lado, la condición de alta distracción prácticamente no provocó ningún cambio en la actitud pues en el pretest se tuvo un valor de  $15.67$  y en el posttest de  $15.63$ , además de que mostró un valor de  $t = -0.049$  y un nivel de significancia de  $.961$  en la prueba  $t$  para muestras apareadas. La condición de alta distracción tuvo un  $N$  de  $69$  y la de baja de  $91$ .

Respecto a los efectos que suscitó la manipulación de la variable relevancia personal, se realizó con la prueba  $t$  para muestras apareadas una comparación de medias con la variable actitud hacia realizar LP entre pretest y el posttest, pero tomando en consideración sólo la funcionalidad de variable dependiente relevancia personal. Esto quiere decir que sólo se consideraron los participantes que mostraron la reacción esperada conforme a la manipulación de esta variable, es decir, en los casos de baja relevancia sólo se consideraron los participantes que efectivamente manifestaron tenerla como consecuencia del tratamiento, y lo mismo para el caso de alta relevancia.

Así pues, en la figura 4.11 se observan gráficamente las medias de la actitud hacia realizar LP en el pretest y en el posttest en los casos de alta y baja relevancia personal.

**FIGURA 4.11: PRETEST Y POSTEST EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE RELEVANCIA PERSONAL.**



Como se aprecia, en ambas condiciones se presenta un cambio positivo en la actitud hacia realizar LP puesto que en el caso de alta relevancia se incrementa de  $15.72$  a  $16.82$ , lo que representa un aumento de  $1.1$  unidades Likert. Mientras tanto, en la condición de baja relevancia personal se aumenta de  $15.16$  a  $16.18$ , esto es un aumento de  $1.02$  unidades Likert. No obstante, la prueba  $t$  para muestras apareadas en la condición de alta relevancia personal muestra un valor de  $t = -2.191$  y un nivel de significancia de  $.031$  ( $p < 0.05$ ), y para la condición

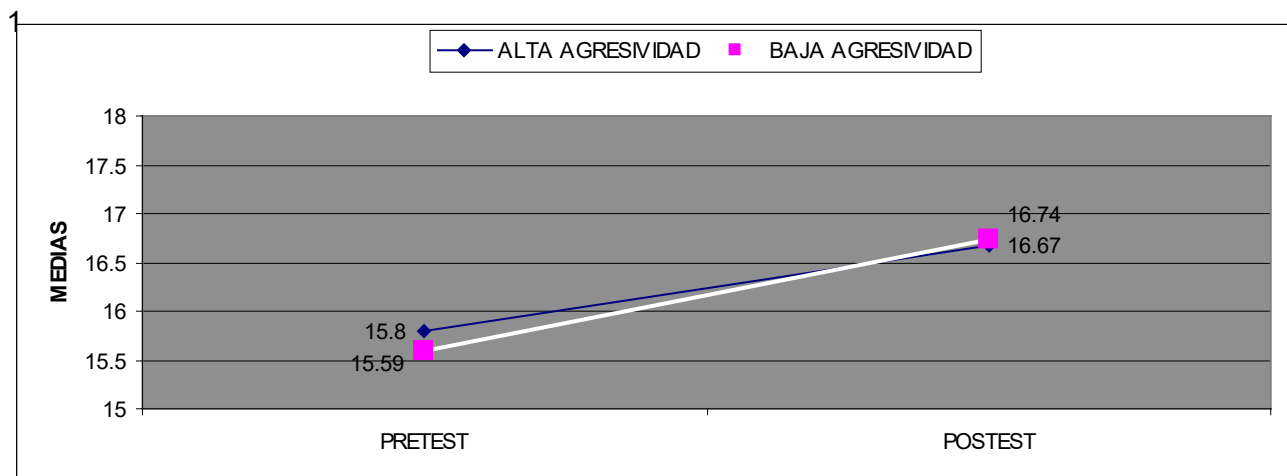


de baja relevancia un valor de  $t = -1.543$  y un nivel de significancia de  $.128$  ( $p > 0.05$ ). Esto sugiere que, aunque en las dos condiciones se presentó un cambio similar, es sólo la condición de alta relevancia estadísticamente trascendental; a pesar de que en la otra condición estuvo muy cerca de serlo también. La condición de alta relevancia personal presentó un N de 88 y la de baja de 68.

Sobre los efectos que provocó la agresividad, se realizó con la prueba t para muestras apareadas una comparación de medias con la variable actitud hacia realizar LP entre pretest y el postest, pero tomando en consideración sólo la funcionalidad de variable agresividad. Es decir, sólo se consideraron los participantes que mostraron la reacción esperada conforme a la manipulación de esta variable, o sea, en los casos en que se provocó baja agresividad sólo se consideraron los participantes que efectivamente manifestaron tenerla como consecuencia del tratamiento, y lo mismo para el caso de alta agresividad.

Así pues, en la figura 4.12 se observan gráficamente las medias de la actitud en el pretest y en el postest en los casos de alta y baja agresividad.

**FIGURA 4.12: PRETEST Y POSTEST EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE AGRESIVIDAD.**



Como se aprecia, en ambas condiciones se presenta un aumento en la actitud hacia realizar LP. No obstante, es en la condición de baja agresividad en donde este incremento es mayor, pues aumenta de 15.59 a 16.74, es decir, 1.15 unidades Likert, mientras que la condición de alta agresividad aumenta de 15.8 a 16.67, es decir, se incrementa en  $.87$ . A pesar de que el rango de los cambios son más o menos similares, la prueba t para muestras apareadas en la condición de baja agresividad mostró un valor de  $t = -2.296$  y un nivel de significancia de  $.024$  ( $p < 0.05$ ), y para la alta agresividad un valor de  $t = -1.558$  y un nivel de significancia de  $.124$  ( $p > 0.05$ ). Estos datos indican que sólo en la condición de baja agresividad el cambio en la actitud

hacia realizar LP fue estadísticamente trascendental. La condición de Alta Agresividad tiene un N de 64 y la de baja de 88.

Así pues, como los resultados mencionados demostraron, se efectuaron cambios en la actitud hacia realizar LP entre el pretest y el postest como consecuencia de la funcionalidad experimental de las condiciones de las variables, sin interacción con alguna otra. La siguiente figura muestra cada condición de variable y el cambio suscitado por la misma en la actitud hacia realizar LP.

**FIGURA 4.13: CAMBIO EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA REALIZAR LP COMO EFECTO DE LA CONDICIÓN DE UNA SOLA VARIABLE.**

CONDICIÓN	PRETEST	POSTES T	CAMBIO + Ó -	N	t	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
ALTA DISTRACCIÓN	15.64	15.67	.03	69	-.049	.961
BAJA DISTRACCIÓN	15.63	17.42	1.79	91	-3.497	.001
ALTA RELEVANCIA	15.72	16.82	1.1	88	-2.191	.031
BAJA RELEVANCIA	15.16	16.18	.98	68	-1.543	.128
ALTA AGRESIVIDAD	15.8	16.67	.87	64	-1.558	.124
BAJA AGRESIVIDAD	15.59	16.74	1.15	88	-2.296	..024

Como se puede observar, son las condiciones de baja distracción, de alta relevancia personal y baja agresividad las que produjeron un cambio favorable en la actitud hacia realizar LP, pues los valores de t son suficientes para sugerirlo; y, además, sus niveles de significancia después de la prueba t para muestras apareadas fueron menores de .05.

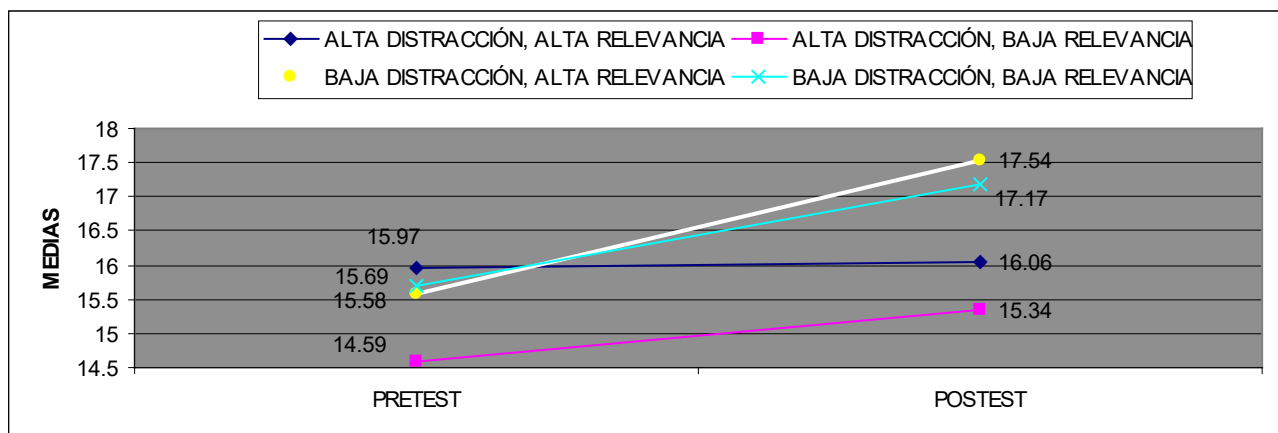
Otra condición que presentó un cambio favorable en la actitud hacia realizar LP fue la de baja relevancia personal, pues fue de casi una unidad Likert. Empero, la prueba t para muestras apareadas desmintió la importancia de este cambio, pues el valor de t y su nivel de significancia no fueron suficientes. La condición que menor cambio produjo en la actitud fue la de alta distracción.

#### **4.2.3.4 CAMBIOS EN LA ACTITUD COMO EFECTO DE LA INTERACCIÓN DE DOS VARIABLES**

Respecto a la interacción de distracción y relevancia personal, de las cuatro posibles combinaciones de las condiciones de estas variables, sólo en los casos en que los participantes reaccionaron adecuadamente a la manipulación de las variables, sólo la interacción de baja distracción y alta relevancia personal presentó un incremento estadísticamente significativo en

la media de la actitud hacia realizar LP pues, como se puede ver gráficamente en la figura 4.14, aumentó de 15.58 a 17.54, lo que representa un incremento aproximado de dos puntos Lickert; además de que la prueba t de comparación de medias apareadas entre el pretest y el postest mostró un valor de  $t = -2.64$  y un nivel de significancia de  $0.012$  ( $p < 0.05$ ), lo cual indica que efectivamente dicha diferencia es trascendental. El valor de  $t$  y el nivel de significancia para las demás interacciones fueron respectivamente:  $-.109$  y  $.914$  ( $p > 0.05$ ) para alta distracción-alta relevancia personal,  $-.834$  y  $.411$  ( $p > 0.05$ ) para alta distracción-baja relevancia y de  $-1.617$  y  $.115$  ( $p > 0.05$ ) para baja distracción-baja relevancia personal. El número de casos con los que se realizaron los análisis fueron para baja distracción-alta relevancia de 43, alta distracción-baja relevancia de 29; mientras que los casos de alta distracción-alta relevancia y baja distracción-baja relevancia presentaron 39 en cada uno.

**FIGURA 4.14: PRETEST Y POSTEST EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN FUNCIÓN DE LA INTERACCIÓN DE LAS VARIABLES DISTRACCIÓN Y RELEVANCIA.**

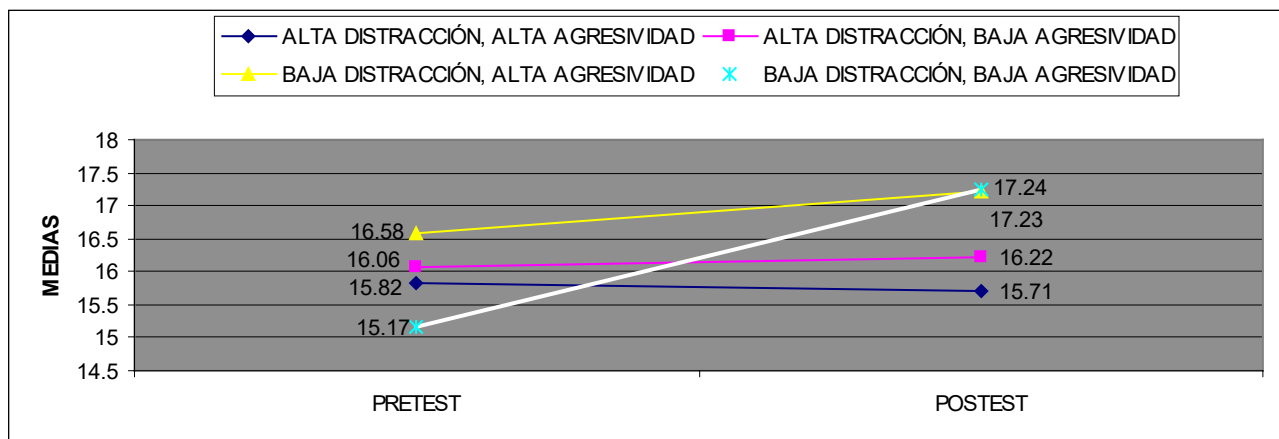


Ahora, respecto a la interacción de las variables distracción y agresividad, al igual que en el caso anterior, de las cuatro posibles combinaciones de las condiciones de estas variables en los casos en los que los participantes reaccionaron adecuadamente a la manipulación de las variables, sólo la interacción de baja distracción-baja agresividad presentó un cambio significativo en la media de la actitud hacia realizar LP pues, como se puede ver en la gráficamente en la figura 4.15, aumentó de 15.17 a 17.24, lo que representa un aumento de más de dos unidades Lickert. Además de que en la prueba t de comparación de medias apareadas entre el pretest y el postest mostró un valor de  $t = -3.229$  y un nivel de significancia de  $.002$  ( $p < 0.05$ ), lo que indica que efectivamente dicha diferencia es trascendental. Los valores de  $t$  y el nivel de significancia para el resto de las condiciones fueron:  $-1.015$  y  $.319$  ( $p > 0.05$ ) para alta

distracción-alta agresividad, de  $-.219$  y  $.828$  ( $p > 0.05$ ) para alta distracción-baja agresividad y para baja distracción-alta agresividad de  $-.788$  y  $.447$  ( $p > 0.05$ ).

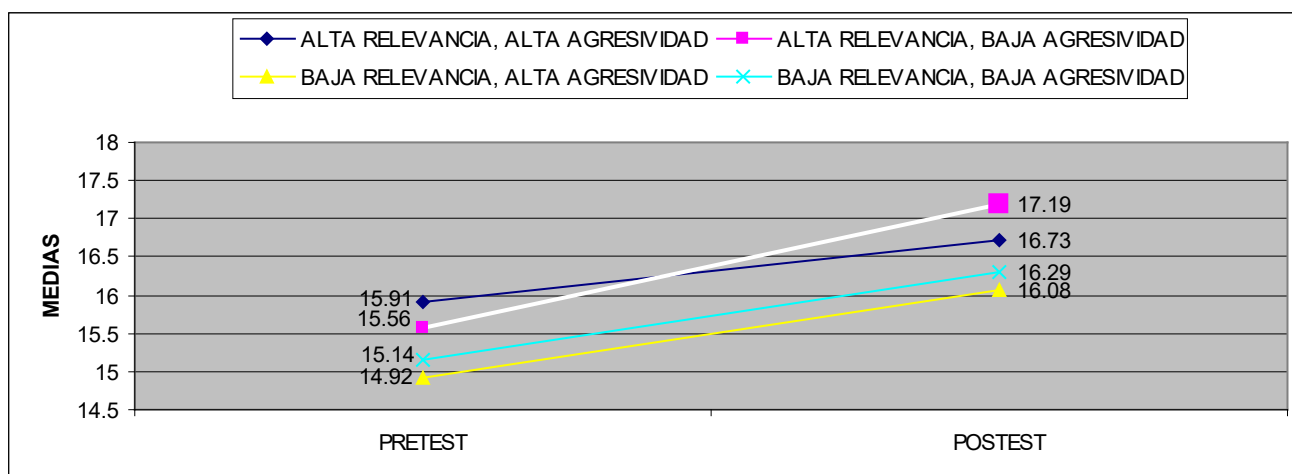
El número de casos que presentó la condición de alta distracción-alta agresividad fue de 28, mientras que los casos de alta distracción-baja agresividad, baja distracción-alta agresividad y baja distracción-baja agresividad presentaron 36, 31 y 46, respectivamente.

**FIGURA 4.15: PRETEST Y POSTEST EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN FUNCIÓN DE LA INTERACCIÓN DE LAS VARIABLES DISTRACCIÓN Y AGRESIVIDAD.**



Para finalizar, respecto a la interacción de relevancia personal y agresividad, de las cuatro posibles combinaciones de las condiciones de estas variables, en los casos en los que los participantes reaccionaron de manera adecuada a la manipulación de las variables, sólo la interacción de alta relevancia personal y baja agresividad presentó un incremento significativo en la media de la actitud hacia realizar LP pues, como se puede ver en la figura 4.16, aumentó de 15.56 a 17.19, lo que representa un aumento de 1.54 unidades Likert; además de que en la prueba t de comparación de medias apareadas entre el pretest y el posttest mostró un valor  $t = -2.367$  y un nivel de significancia de  $.023$  ( $p < 0.05$ ), lo que indica que efectivamente dicho incremento es trascendental estadísticamente. Los valores de t y los niveles de significancia para el resto de las interacciones fueron: alta relevancia personal-alta agresividad de  $-1.073$  y  $.29$  ( $p > 0.05$ ), baja relevancia personal-alta agresividad de  $-1.131$  y  $0.27$  ( $p > 0.05$ ) y  $-1.135$  y  $.201$  ( $p > 0.05$ ) para baja relevancia personal-baja agresividad. El número de casos que tuvieron la condición de alta relevancia-alta agresividad fue de 33, mientras que los casos de alta relevancia-baja agresividad, baja relevancia-alta Agresividad y baja relevancia-baja agresividad presentaron 43, 24 y 35, respectivamente.

**FIGURA 4.16: PRETEST Y POSTEST EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN FUNCIÓN DE LA INTERACCIÓN DE LAS VARIABLES RELEVANCIA Y AGRESIVIDAD.**



**FIGURA 4.17: CAMBIO EN LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP COMO EFECTO DE LA INTERACCIÓN DE DOS VARIABLES.**

INTERACCIÓN		PRETEST	POSTEST	CAMBIO + Ó -	N	t	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
ALTA DISTRACCIÓN	ALTA RELEVANCIA	15.97	16.06	.09	35	-.109	.914
BAJA DISTRACCIÓN	BAJA RELEVANCIA	15.69	17.17	1.48	35	-1.61	.115
ALTA DISTRACCIÓN	BAJA RELEVANCIA	14.59	15.34	.75	29	-.834	.414
BAJA DISTRACCIÓN	ALTA RELEVANCIA	15.58	17.54	1.96	43	-2.64	.012
ALTA DISTRACCIÓN	ALTA AGRESIVIDAD	15.82	15.71	-.11	28	-1.015	.119
BAJA DISTRACCIÓN	BAJA AGRESIVIDAD	15.17	17.24	2.07	46	-3.229	.002
ALTA DISTRACCIÓN	BAJA AGRESIVIDAD	16.06	16.22	.16	36	-.219	.828
BAJA DISTRACCIÓN	ALTA AGRESIVIDAD	16.58	17.23	.65	31	-.788	.437
ALTA RELEVANCIA	ALTA AGRESIVIDAD	15.91	16.73	.82	33	-1.073	.29
BAJA RELEVANCIA	BAJA AGRESIVIDAD	15.14	16.29	1.15	35	-1.305	.201
ALTA RELEVANCIA	BAJA AGRESIVIDAD	15.56	17.19	1.63	43	-2.327	.023
BAJA RELEVANCIA	ALTA AGRESIVIDAD	14.92	16.08	1.16	24	-1.131	.27

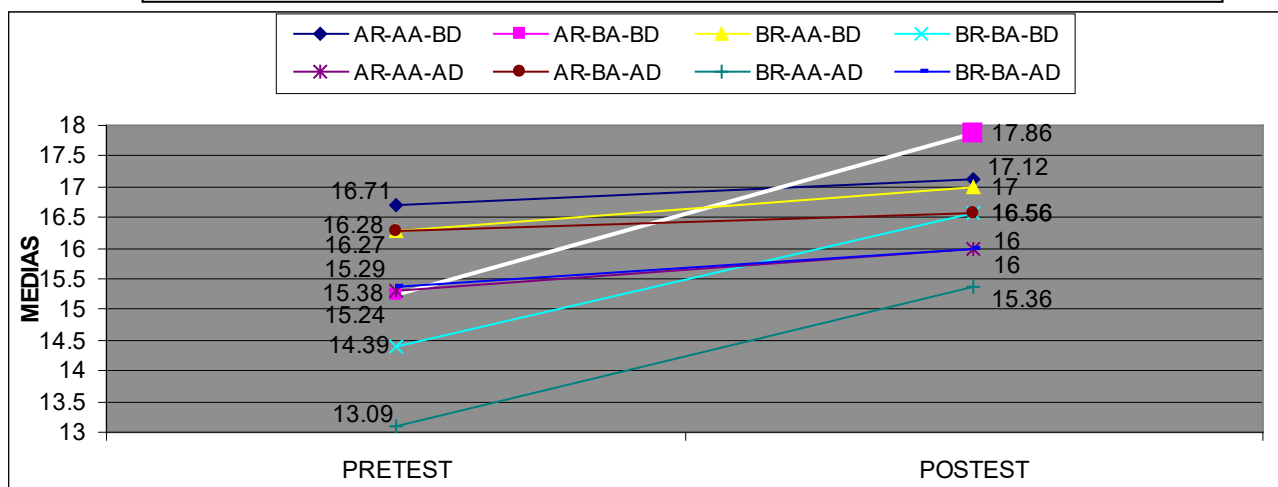
Así pues, la interacción de algunas condiciones de dos variables efectuaron cambios en la actitud hacia realizar LP. La tabla, mostrada en la figura 4.17, muestra las condiciones de la interacción de las variables que generaron dichos cambios, así como su trascendencia estadística.

Como puede observarse, son las interacciones de baja distracción-alta relevancia, baja distracción-baja agresividad y alta relevancia-baja agresividad las que provocaron un cambio favorable e importante en la actitud hacia realizar LP pues, como se muestra en la tabla, tienen valores de t y niveles de significancia, después de realizar la prueba t para muestras apareadas, que así lo prueban.

#### 4.2.3.5. CAMBIOS EN LA ACTITUD COMO EFECTO DE LA INTERACCIÓN DE LAS TRES VARIABLES DEPENDIENTES

En el caso de la interacción simultánea de las tres variables, de las ocho posibles combinaciones con las condiciones de éstas, en los casos en los que los participantes reaccionaron de manera adecuada a la manipulación de las variables, sólo la interacción de baja distracción, alta relevancia y baja agresividad presentó un incremento significativo en la media de la actitud hacia realizar LP pues, como se puede ver en la gráficamente en la figura 4.18, aumentó de 15.24 a 17.86, lo que representa un aumento de más de 2.5 unidades Likert, el mayor cambio de todos los que se han mencionado anteriormente. Además, en la prueba t de comparación de medias apareadas entre el pretest y el postest se mostró un valor de  $t = -2.959$  y un nivel de significancia de .008 ( $p < 0.05$ ), lo cual indica que efectivamente dicho incremento es de mucha importancia. El N que tuvo la condición de baja distracción, alta relevancia y baja agresividad fue de 21, lo cual indica validez estadística.

**FIGURA 4.18: PRETEST Y POSTEST EN LA VARIABLE ACTITUD HACIA REALIZAR LP EN FUNCIÓN DE LA INTERACCIÓN DE LAS VARIABLES RELEVANCIA, AGRESIVIDAD Y DISTRACCIÓN.**



la de baja relevancia-baja agresividad-baja distracción, pues su media pasó de 14.39 a 16.56, lo que representa un aumentó de casi 2.2 unidades Likert, no obstante, la prueba t para muestras

apareadas mostró que este cambio no es estadísticamente importante, aunque sí estuvo muy cerca de serlo, ya que presentó un valor de  $t = -1.772$  y un nivel de significancia de  $.096$  ( $p > 0.05$ ). En  $N$  que presentó esta interacción fue de 18.

Un cambio importante más se observa aparentemente en la condición de baja relevancia-alta agresividad-alta distracción pues su media en la actitud pasa de 13.09 a 15.36, lo cual representa un cambio positivo de casi 2.3 unidades Lickert. A pesar de esto, la prueba  $t$  para muestras apareadas arrojó un valor de  $t = -1.578$  y un nivel de significancia de  $0.146$  ( $p > 0.05$ ), además de que su  $N$  es muy pequeña, pues es de 11. Esto quiere decir que dicho cambio no es estadísticamente trascendental.

Así, se produjo cambios en la media actitudinal hacia realizar LP como consecuencia de la funcionalidad e interacción de las tres variables. La tabla de la figura 4.19 muestra dichos cambios y las condiciones que los produjeron.

**FIGURA 4.19: CAMBIO EN LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP COMO EFECTO DE LA INTERACCIÓN DE TRES VARIABLES.**

INTERACCIÓN			PRE TEST	POS TEST	CAMB IO + Ó -	N	t	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
ALTA RELEVANCIA	ALTA AGRESIVIDAD	BAJA DISTRACCIÓN	16.71	17.12	.41	17	-.404	.691
ALTA RELEVANCIA	BAJA AGRESIVIDAD	BAJA DISTRACCIÓN	15.24	17.86	2.62	21	-2.959	.008
BAJA RELEVANCIA	ALTA AGRESIVIDAD	BAJA DISTRACCIÓN	16.27	17	.73	11	-.446	.665
BAJA RELEVANCIA	BAJA AGRESIVIDAD	BAJA DISTRACCIÓN	14.39	16.56	2.17	18	-1.772	.096
ALTA RELEVANCIA	ALTA AGRESIVIDAD	ALTA DISTRACCIÓN	15.29	16	.71	14	-.621	.545
ALTA RELEVANCIA	BAJA AGRESIVIDAD	ALTA DISTRACCIÓN	16.28	16.56	.28	18	-.246	.809
BAJA RELEVANCIA	ALTA AGRESIVIDAD	ALTA DISTRACCIÓN	13.09	15.36	2.27	11	-1.578	.146
BAJA RELEVANCIA	BAJA AGRESIVIDAD	ALTA DISTRACCIÓN	15.38	16	.62	16	-.61	.551
CONTROL	CONTROL	CONTROL	17.16	18.04	.88	25	24	.175

Como puede observarse, es sólo la interacción de las condiciones de alta relevancia personal-baja agresividad-baja distracción la que suscita un cambio favorable en la media de la actitud hacia realizar LP pues, como se puede ver en la tabla de arriba, su cambio paso de

15.24 a 17.86, lo que representa un rango de 2.62 unidades Likert; además de que el valor de t y el nivel de significancia demuestran que dicha diferencia es estadísticamente significativa.

Otra de las interacciones que presentó un cambio importante fue la de baja relevancia personal-baja agresividad-baja distracción pues fue de 2.17 unidades Likert. No obstante, la prueba t de comparación de medias apareadas desmintió esta posibilidad, ya que el valor de t y el nivel de significancia no fueron los adecuados.

Así mismo, la interacción baja relevancia personal-alta agresividad-alta distracción presenta un cambio de 2.27 unidades lickert; empero, el valor de t y el nivel de significancia indican que este cambio no es importante; tal vez por el N tan pequeño que presenta, pues es de 11, el menor de todas las condiciones.

#### **4.2.4 EFECTO DE LAS COVARIABLES**

A lo largo de la descripción de los resultados se mencionaron cambios en la actitud hacia realizar LP como consecuencia de la presencia o interacción de las condiciones de variables. No obstante, es necesario realizar una prueba más para observar si estos cambios fueron producidos efectivamente por los tratamientos o como efecto de las covariables, pero tomado en consideración sólo a los participantes que reaccionaron de la forma esperada a los tratamientos en todas las interacciones de las variables, es decir, aquellos que manifestaron tener alta relevancia personal, alta agresividad y alta distracción cuando se trataba de producir esta situación en ellos, y así mismo para las otras siete interacciones.

##### **4.2.4.1 CONSIDERACIONES SOBRE LA NECESIDAD DE COGNICIÓN EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES**

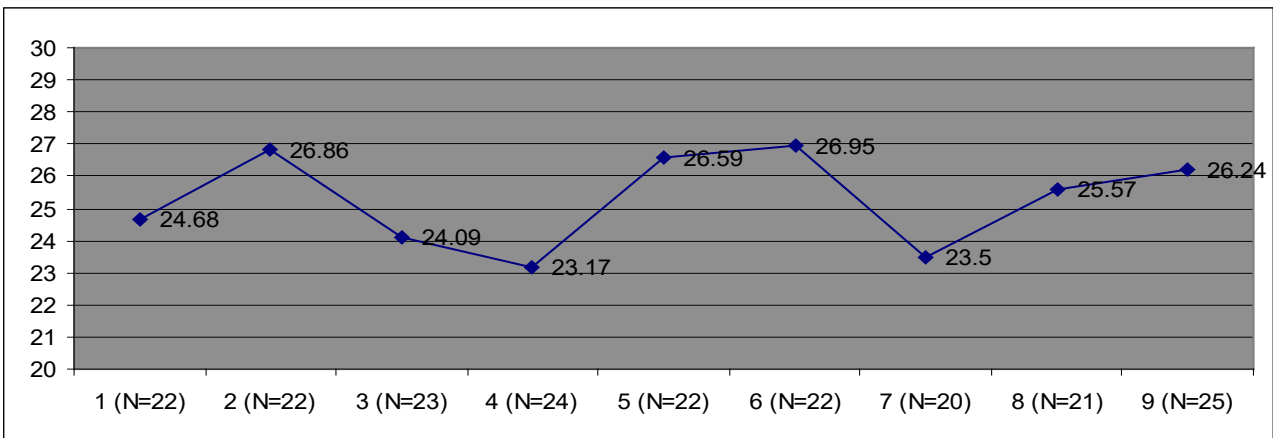
Es importante verificar que no exista una diferencia significativa en los grupos experimentales respecto a la necesidad de cognición porque, de ser así, sería considerada como una covariable que influyó en el proceso de persuasión en los participantes. La figura 4.20 muestra el valor de la covariable necesidad de cognición en cada uno de los grupos experimentales.

Aunque existe un rango de casi 3.5 puntos Lickert de diferencia entre el grupo 4 y el 6, que podría indicar que existen diferencias considerables en esta covariable, la prueba de ANOVA mostró un valor de  $F = 1.113$  y un nivel de significancia de .311 ( $p > 0.05$ ), lo que indica que, aunque existen diferencias entre los grupos en su media de necesidad de cognición, éstas no



son tan grandes como para suponer una trascendencia estadística, y *ergo* que su papel como covariable significativa en el proceso de persuasión podría ser nulo puesto que todos los grupos tienen más o menos la misma necesidad de cognición entre sus integrantes.

**FIGURA 4.20: MEDIAS EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES EN COVARIABLE NECESIDAD DE COGNICIÓN.**



#### 4.2.4.2 EFECTO DE LA NECESIDAD DE COGNICIÓN EN EL CAMBIO DE ACTITUD

La actitud hacia realizar LP presentó cambios como consecuencia de los tratamientos, por eso es importante verificar si fue alguna característica inherente a los participantes, como la necesidad de cognición, uno de los factores que influyeron su realización. La figura 4.21 muestra las variables y covariables así como su significancia estadística en los cambios efectuados en la actitud después de realizar el Análisis de Varianza Multivariado.

Como se puede observar, la covariable necesidad de cognición no muestra una significancia importante para la realización de los cambios en la actitud hacia realizar LP, pues su valor de  $F = 1.550$  y su nivel de significancia de  $0.215$  ( $p > 0.05$ ) no son los adecuados para suponer lo contrario. Lo que indica que los grupos experimentales presentaban un nivel similar en la necesidad de cognición, por lo que no fue esta capacidad de los participantes un detonante que pudiese influir en los cambios efectuados en la actitud hacia realizar LP, idea que ya se había especulado en el apartado anterior.

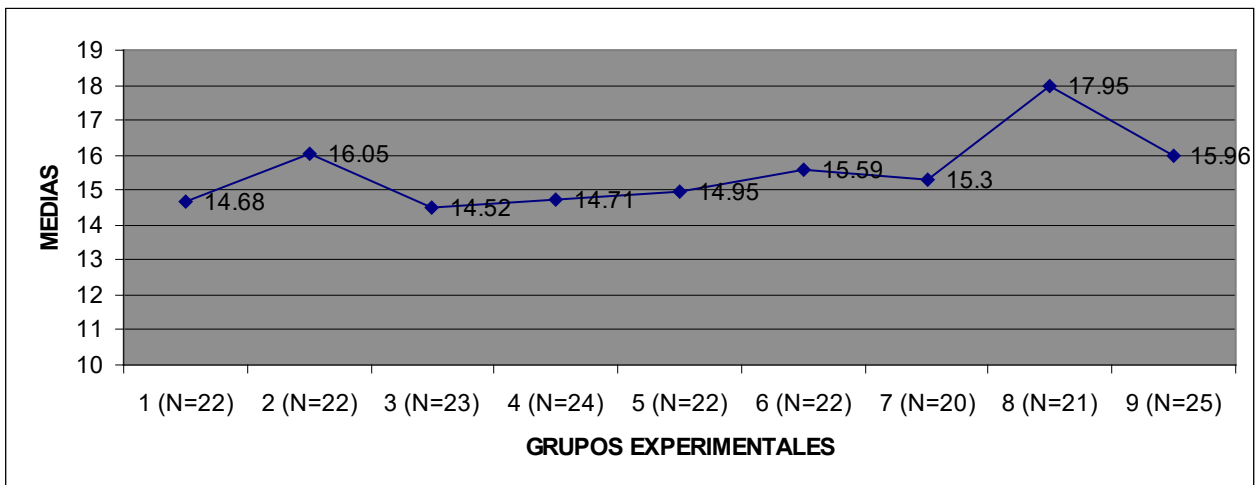
**FIGURA 4.21: SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA EN COVARIABLE NECESIDAD DE COGNICIÓN PARA LOS CAMBIOS EFECTUADOS EN LA ACTITUD.**

VARIABLES, INTERACCIÓN DE VARIABLES O COVARIABLES	F	Sig.
NECESIDAD DE COGNICIÓN	1.550	.215
Relevancia	.110	.741
Agresividad	.473	.493
Distracción	.241	.624
relevancia * agresividad	.481	.489
relevan * distracción	.612	.436
agresividad * distracción	2.905	.091
relevan * agresividad * distracción	.028	.867

#### 4.2.4.3 CONSIDERACIONES SOBRE LA NECESIDAD DE EVALUACIÓN PARA LOS GRUPOS EXPERIMENTALES

Al igual que con la necesidad de cognición, es importante verificar que no exista una diferencia significativa en los grupos experimentales en la necesidad de evaluación, pues podría ser considerada como una covariable que influyó en el proceso de persuasión de los participantes. La gráfica de la figura 4.22 muestra el valor de esta covariable en cada uno de los grupos experimentales.

**FIGURA 4.22: MEDIAS EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES EN COVARIABLE NECESIDAD DE EVALUACIÓN.**



Como se puede observar, aunque existe un rango de casi 3.5 puntos de diferencia entre los grupos 3 y 8, lo que podría indicar que existen discrepancias considerables entre éstos. No obstante, la prueba de ANOVA mostró un valor de  $F = 1.357$  y un nivel de significancia de .218 ( $p > 0.05$ ), lo que indica que no existe diferencia significativa de las medias de la necesidad de cognición entre estos grupos, y en general entre los grupos experimentales y, *ergo*, que su papel como covariable significativa en el proceso de persuasión podría ser considerada como nula puesto que en todos los grupos tienen necesidad de evaluación similar.

#### 4.2.4.4 EFECTO DE LA NECESIDAD DE EVALUACIÓN EN EL CAMBIO DE ACTITUD

La actitud hacia realizar LP presentó mayores cambios como consecuencia de los tratamientos, por eso verificar si fue alguna característica inherente a los participantes como la necesidad de evaluación uno de los factores que pudo efectuar estos cambios. La siguiente figura muestra las variables y covariables, así como su significancia estadística en los cambios efectuados en la actitud después de realizar el Análisis de Varianza Multivariado.

**FIGURA 4.23: SIGNIFICANCIA ESTADÍSTICA EN LA COVARIABLE NECESIDAD DE EVALUACIÓN PARA LOS CAMBIOS EFECTUADOS EN LA ACTITUD.**

VARIABLES, INTERACCIÓN DE VARIABLES O COVARIABLES	F	Sig.
NECESIDAD DE EVALUACIÓN	2.400	.124
Relevancia	.154	.695
Agresividad	.057	.811
Distracción	.671	.414
relevancia * agresividad	.559	.456
relevan * distracción	.192	.662
agresividad * distracción	2.649	.106
relevan * agresividad * distracción	.042	.838

Como se puede observar, la covariable necesidad de evaluación no muestra una significancia importante para la realización de los cambios en la actitud hacia realizar LP, pues su valor de  $F = 2.400$  y su nivel de significancia de 0.124 ( $p > 0.05$ ) no son suficientes para suponer lo contrario. Estos números indican que los grupos experimentales presentaban un nivel similar en la necesidad de evaluación, por lo que no fue esta capacidad de los participantes factor que provocara los cambios efectuados en la actitud hacia realizar LP.

### **4.3 SOBRE LA PREDICCIÓN DE LA INTENCIÓN DE REALIZAR LP Y DE ESTA CONDUCTA A TRAVÉS DE LA CONDUCTA PLANEADA**

Esta sección de los resultados está orientada a la búsqueda de algún modelo predicción de la intención y de la conducta de realizar LP mediante las variables de la TCP y dos adicionales. Cabe señalar que estos apartados muestran los resultados de la segunda parte este trabajo, mismo que se refiere a la predicción conductual e intencional, que ya se explicó anteriormente. Estos resultados son importantes para dar un panorama más amplio sobre los constructos vinculados a la práctica de la LP como efecto del cambio de actitudes.

#### **4.3.1 SOBRE EL INSTRUMENTO**

Antes de comenzar los análisis pertinentes, se verificó la confiabilidad y la validez de los constructos de las variables contenidas en la TCP para comprobar que no existan anomalías que posteriormente pudiesen afectar o sesgar los resultados. El único constructo que no se presentará en las siguientes menciones es la actitud hacia realizar LP, pues ya se revisó en un apartado anterior.

##### **4.3.1.1 SOBRE LA NORMA SOCIAL SUBJETIVA**

La prueba de confiabilidad sobre los tres reactivos que constituyen la variable de la norma social subjetiva hacia realizar LP mostró un alfa de .273, la cual no es aceptable para realizar los análisis correspondientes. Este nivel de alfa no aumenta si se retira alguno de los tres reactivos. Por esta razón resulta más conveniente eliminar estos tres reactivos y constructo que conforman en convergencia para todos los análisis subsiguientes.

##### **4.3.1.2 SOBRE EL CONTROL PERCIBIDO**

La prueba de confiabilidad sobre los tres reactivos, ubicados en el pretest, que constituyen la variable Intención de realizar LP mostró un alfa de .491, la cual no es aceptable para realizar los análisis correspondientes. Sin embargo, este nivel de alfa aumenta hasta .631 si se retira el reactivo *“Soy capaz de realizar LP en mis tiempos libres a partir de la próxima semana”*, por lo

que resulta más que conveniente retirar este reactivo de la construcción de esta variable, y realizar todos los análisis sólo con los dos reactivos restantes.

Respecto a las pruebas para verificar la validez, la de Comunalidades mostró que cada uno de los dos reactivos restantes tienen una extracción arriba de .70, lo que significa que explican más del 70% de la varianza de la muestra, esto sugiere que los reactivos están midiendo la misma variable.

Así mismo, en la figura 4.24 se muestran los reactivos que miden la variable control percibido, así como su media, porcentaje de varianza explicada, desviación estándar y su carga en la Matriz de Componentes, después de realizar el análisis de factores.

Como puede observarse, el porcentaje de varianza explicada asciende a 70.457 la cual es buena, la confiabilidad de la dimensión, que ya se mencionó en los párrafos anteriores, es de .631, su media es de 10.92 y su desviación estándar de 2.841. Así mismo, los reactivos, después del análisis factorial, se cargaron a una sola dimensión en la Matriz de Componentes, lo que indica que se está midiendo lo que se pretende, en este caso el Control Percibido de realizar LP. Así pues, la variable control percibido hacia realizar LP queda construida con un nivel mínimo de 2 y un máximo de 14, con un rango de 12 unidades Likert.

**FIGURA 4.24: TABLA DE LA VARIABLE CONTROL PERCIBIDO HACIA REALIZAR LP**

DIMENSIÓN	Control Percibido hacia realizar LP
% DE VARIANZA EXPLICADA	72.992
CONFIABILIDAD	.631
MEDIA DE DIMENSIÓN	10.94
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	2.841
<b>REACTIVO</b>	<b>CARGA</b>
¿Qué tanto depende de mí el hecho de realizar LP en mis tiempos libres a partir de la próxima semana.....(Nada-Totalmente)	.854
De mí depende realizar lectura productiva en mis tiempos libres a partir de la próxima semana (Totalmente cierto-Totalmente falso)	.854

En la figura 4.25 se ilustran las frecuencias del control percibido en la muestra.

Como puede observarse, el grado del control percibido de hacia realizar LP la muestra puede decirse a primera vista que está en posición favorable, media entre totalmente favorable y una posición neutral, pues la campana de distribución está sesgada hacia el lado favorable. Además de que la media de la muestra es de 10.94, la cual está por arriba del nivel intermedio del rango de la escala, que es 8.

Es importante destacar que casi el 25% de la muestra tuvo el nivel máximo de control percibido, es decir, que manifestaron que está solo en ellos el control de realizar LP.

**FIGURA 4.25: TABLA FRECUENCIAS DEL CONTROL PERCIBIDO HACIA REALIZAR LP**

#### **4.3.1.3 SOBRE LA INTENCIÓN**

La prueba de confiabilidad sobre los tres reactivos que constituyen la variable de la actitud hacia realizar LP mostró un alfa de 0.640, la cual es aceptable para realizar los análisis. Este nivel de alfa aumenta a 0.664 si se retira uno de los tres reactivos, pero como el grado en que aumenta no es demasiado es conveniente dejar los tres reactivos para realizar los análisis correspondientes.

Respecto a las pruebas para verificar la validez, la de Comunalidades mostró que cada uno de los tres reactivos tiene una extracción arriba de 0.44, lo que significa que explican más del 40% de la varianza de la muestra, esto sugiere que los reactivos están midiendo la misma variable.

**FIGURA 4.26: TABLA DEL FACTOR INTENCIÓN DE REALIZAR LP**

DIMENSIÓN	Intención de realizar LP
% DE VARIANZA EXPLICADA	58.481
CONFIABILIDAD	.664
MEDIA DE DIMENSIÓN	14.52
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	3.829
<b>REACTIVO</b>	<b>CARGA</b>
Realizar lectura productiva en tiempos libres a partir de la próxima semana es.....(Malo-Bueno)	.839
Realizar lectura productiva en tiempo libres a partir de la próxima semana es.....(Inconveniente-conveniente)	.833
Realizar lectura productiva en mis tiempo libres a partir de la próxima semana es....(Desagradable-Placentero)	.835

**FIGURA 4.27: TABLA FRECUENCIAS DE LA INTENCIÓN DE REALIZAR LP**

Así mismo, en la figura 4.26 se muestran los reactivos que miden la variable intención, así como su media, porcentaje de varianza explicada, desviación estándar y su carga en la Matriz de Componentes, después de realizar el análisis de factores.

Como puede observarse, el porcentaje de varianza explicada asciende a 58.481 la cual es buena, la confiabilidad de la dimensión, que ya se mencionó en los párrafos anteriores es de .664, su media es de 14.52 y su desviación estándar de 3.829. De igual forma, los reactivos,

después del análisis factorial, se cargaron a una sola dimensión en la Matriz de Componentes, lo que indica que efectivamente se está midiendo la intención de realizar LP. Así pues, la variable intención de realizar LP queda construida con un nivel mínimo de 3 unidades Likert y un máximo de 21, con un rango de 18.

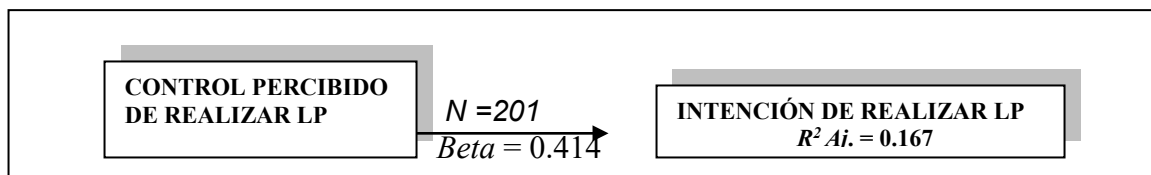
La gráfica de la figura 4.27 ilustra las frecuencias de la intención en la muestra. Como puede observarse, el grado de la intención de realizar LP en la muestra puede decirse que es de nivel medio, pues la campana de distribución no está sesgada rotundamente hacia ningún. Además de que la media de la muestra es de 14.52, la cual está en el nivel intermedio del rango de la escala, el cual es 12. Esto significa que, teóricamente, la muestra tiene un intención neutral sobre realizar LP en sus tiempo libres.

#### 4.3.2 MODELO DE PREDICCIÓN DE LA INTENCIÓN DE REALIZAR LP.

Se corrió una Regresión Lineal teniendo como variables independientes a la actitud de realizar LP, la norma social subjetiva de realizar LP<sup>8</sup> y el control percibido de realizar LP; y como variable dependiente a la Intención de realizar LP. Todas estas variables son las que se encuentran ubicadas en el pretest.

Así pues, se encontró que para la intención [ $F(1-199) = 41.058$   $p < 0.05$ ] los resultados arrojaron una  $R^2$  ajustada = 0.167, quedando en el modelo predictor únicamente la variable dependiente control percibido con una  $Beta = 0.414$ . La figura 4.28 ilustra el esquema predictor de la intención.

**FIGURA 4.28: MODELO PREDICTOR DE LA INTENCIÓN DE REALIZAR LP.**



Las dos variables independientes restantes no obtuvieron los niveles de Beta Inn suficientes como para ser parte del modelo predictor de la intención, pues en la tabla de variables excluidas presentaron .92 para la actitud y -.006 para la Norma Subjetiva.

<sup>8</sup> A pesar de que la Norma Subjetiva no mostró una confiabilidad aceptable, se contará con ella para este análisis con la finalidad de introducir todas las variables que en la TCP influyen en la determinación de la intención conductual.



### 4.3.3 MODELO DE PREDICCIÓN DE LA CONDUCTA DE REALIZAR LP DESPUÉS DEL CAMBIO DE ACTITUDES.

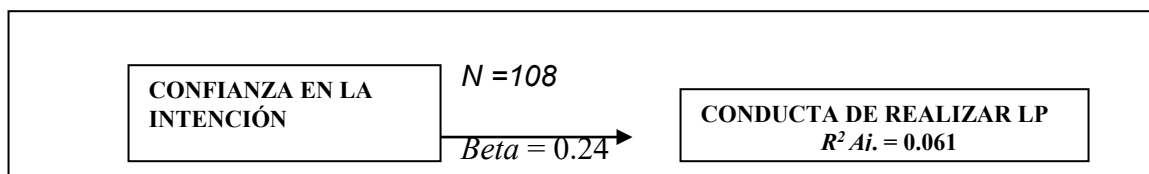
Como parte de esta investigación es verificar el impacto del cambio de actitudes en el hecho de realizar LP, los siguientes párrafos de este apartado están orientados a verificar cuál es el mejor predictor de esa conducta. Es importante mencionar que estos análisis se corrieron sólo con los participantes que tienen una actitud favorable hacia la LP, ya sea por efecto de los tratamientos o no<sup>9</sup>. Esto porque el Modelo de cambio de actitud ya demostró que es efectivo para cambiarlas, entonces veamos el efecto de una actitud positiva hacia la LP en la conducta.

Así pues, se corrió una Regresión Lineal teniendo como variables independientes a la consideración de las posibilidades, la confianza en la intención, la intención de realizar LP; y como variable dependiente la conducta de realizar LP. Estas variables se encuentran ubicadas en el pretest, a excepción de la consideración de las posibilidades que se ubico en el postest.

Así pues, se encontró que para la conducta de realizar LP [ $F(1-108) = 6.943$   $p < 0.05$ ] los resultados arrojaron una  $R^2$  ajustada = 0.061, quedando en el modelo predictor únicamente la variable confianza en la intención con una  $Beta = 0.24$ . La figura 4.29 ilustra este esquema predictor de la conducta de realizar LP

Las variables independientes restantes no obtuvieron los niveles de Beta Inn suficientes como para ser parte del modelo predictor de la intención, pues en la tabla de variables excluidas presentaron .85 para la intención, para la relevancia .63, para la necesidad de cognición .31 y para la consideración de las posibilidades -.140.

**FIGURA 4.29: MODELO PREDICTOR DE LA CONDUCTA DE REALIZAR LP.**



<sup>9</sup> Los participantes que fueron considerados para este análisis mostraron una actitud favorable hacia la LP desde 0.1. Como ya se demostró, las actitudes sí cambian a través de los principios del MPE, o sea, que a través de mensajes persuasivos se puede suscitar una actitud favorable hacia la LP. Por eso es importante verificar cuál es el peso de las actitudes en la realización conductual.

Es rescatable mencionar que después de estos análisis la intención de realizar LP no es predictora de la conducta misma.

#### 4.3.4 RELACIÓN ENTRE LA ACTITUD HACIA REALIZAR LP Y LOS PREDICTORES INTENCIONALES Y CONDUCTUALES.

Como ya se vio, la actitud hacia realizar LP no es un predictor directo de la intención de realizarla. De igual forma, no se sabe si existe alguna entre la actitud y la conducta misma de realizar LP. Lo que ya se mostró es cuáles son los predictores de la intención de realizar LP y de la conducta de realizar LP; este último para los participantes de la muestra que manifestaron una actitud favorable hacia realizar LP después de los tratamientos; ora por efecto de los tratamientos, ora porque ya la tenían previamente.

Para delimitar cuál es la relación que guarda la actitud de realizar LP con los predictores, intencional y conductual, se realizarán algunos análisis de correlación bivariada, puesto que como ya se mostró, el cambio favorable de la actitud hacia realizar LP a través de los principios del Modelo de Probabilidad de Elaboración un hecho evidente. De esta manera se dará la perspectiva real del cambio de actitud en la intención de realizar LP y de la conducta misma.

Así pues, la figura 4.30 muestra los niveles de correlación entre la actitud hacia realizar LP, la intención de realizarla, la confianza en la intención de realizarla y la conducta misma.

**FIGURA 4.30: NIVELES DE CORRELACIÓN ENTRE LA ACTITUD Y LOS PREDICTORES INTENCIONALES Y CONDUCTUALES.**

VARIABLES CORRELACIONADAS	NIVEL DE CORRELACIÓN
1- Actitud hacia realizar LP-- Intención de realizar LP.	.339**
2-Actitud hacia realizar LP-Control percibido de realizar LP.	.518**
3-Actitud hacia realizar LP-Confianza en la intención de realizar LP.	.197**
4-Control percibido de realizar LP-Confianza en la intención de realizar LP.	.212*
5-Intención de realizar LP-Confianza en la intención de realizar LP.	.107
6-Control percibido de realizar LP-intención de realizar LP.	.357**
7-Actitud hacia realizar LP-Conducta de realizar LP.	.26**
8-Intención hacia realizar LP-Conducta de realizar LP.	.26**

\*\*Significancia  $p < .01$

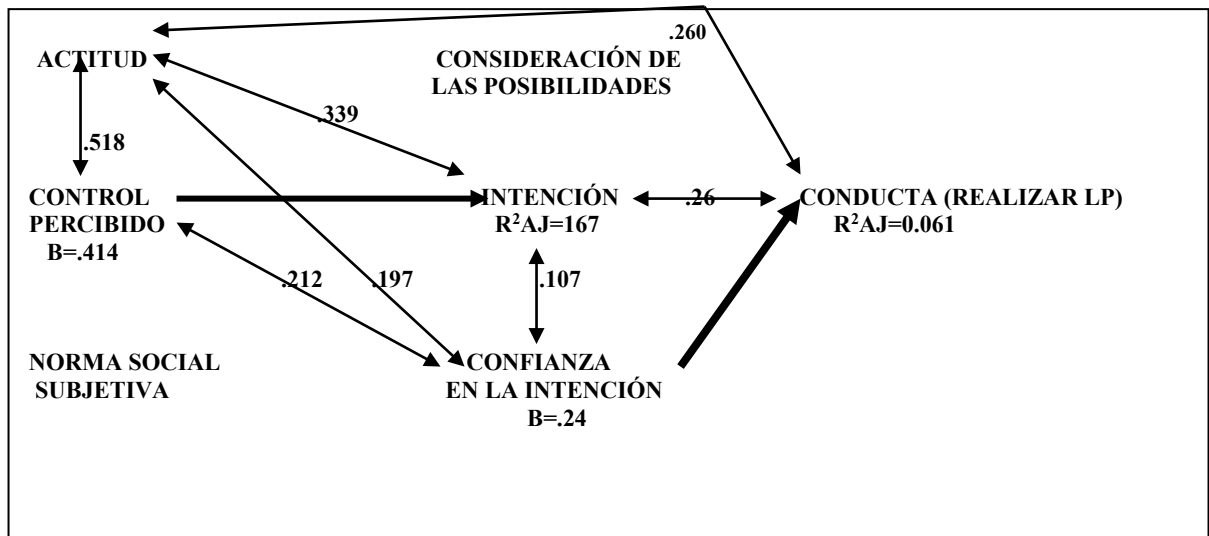
\*Significancia  $p < .05$

Como puede observarse, todas las correlaciones son positivas y significativas, a excepción de la número 5. Así pues, la actitud hacia realizar LP está correlacionada de manera significativa con la intención de realizar LP (este es un predictor conductual, al menos teóricamente), y también con el control percibido de realizar LP (que en la muestra sí el predictor de la intención de realizar LP), esto quiere decir que incrementando la actitud probablemente se influirá en la intención y el control percibido

Ahora, respecto al predictor de la conducta, la actitud está correlacionada con la confianza en la intención de realizar LP, aunque en un nivel menor, esto quiere decir que si la actitud hacia realizar LP aumenta, probablemente también lo hará la confianza en la intención de realizar esta conducta, y como éste es predictor conductual, se verá reflejado en acción concreta, en la *praxis*. Estas son las relaciones entre la actitud y los predictores. Pero ¿entre los predictores existe alguna relación? La respuesta es sí. Existe una correlación positiva entre el control percibido y la confianza en la intención, o sea, que si el primero aumenta el otro también lo hará.

La única correlación que no es significativa es la del predictor intencional, teóricamente hablando, o sea, la intención, y la confianza en la intención.

**FIGURA 4.31: PREDICTORES Y CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES.**



Estas ideas sugieren que, aunque la actitud hacia realizar LP no es el principal predictor de esta conducta, sí está relacionada a ella. En otras palabras, aunque no es el principal determinante de la conducta de realizar LP, sí puede influir hasta cierto punto en ella, aunque no directamente.

## 5. CONCLUSIONES

*“Ahora comprendo que es cierto lo que imaginaba,  
lo que suponía tendido sobre la hierba,  
lo que intuí una noche descansando en mi alcoba  
y también cuando vagaba por la playa  
bajo la luz mortecina de la luz del alba”.*  
Walt Whitman

En este apartado se dará cuenta de las conclusiones obtenidas a través de los resultados. Para poder realizarlo de manera más completa se recuperarán las hipótesis mencionadas en el capítulo tres.

### 5.1 RESPECTO AL CAMBIO DE ACTITUD

Como demostraron los resultados obtenidos, la actitud hacia realizar LP que tienen los adolescentes cambio después de haber sido expuestos a una serie de tratamientos y manipulaciones experimentales.

Considerando la funcionalidad experimental de las variables unitariamente, se puede decir que una de las variables que demostró tener repercusión en el cambio de actitud es la relevancia personal, pues como pudimos cerciorar, el hecho de que los receptores de un mensaje persuasivo, orientado a fomentar la LP en ellos, se sientan involucrados personalmente en los contenidos del mismo produce en ellos un proceso de elaboración de los argumentos inmersos y esto suscita que piensen detalladamente en la posibilidad de realizar LP en los ratos libres, y como consecuencia un cambio favorable de su actitud hacia realizarla. Es decir, que una mayor relevancia personal mostrada provocara en los adolescentes receptores un cambio de actitud en respecto a la realización de esta actividad. Entonces, se puede afirmar que la hipótesis número 1, que se mencionó en la sección de método, ha sido aceptada.

Ahora, respecto a la segunda hipótesis de investigación, se mostró en el capítulo de resultados, que la distracción es una variable que, aisladamente (sin la interacción con alguna otra variable), también provoca un incremento significativo en la actitud hacia realizar LP por parte de los adolescentes receptores de mensajes persuasivos. La baja distracción suscitada en los receptores puede ser traducida en una mayor atención en el momento de tratar de comprender y analizar los contenidos de un mensaje persuasivo y por ende su provoca un mayor escrutinio y alta elaboración. Por esa razón es que una baja distracción en los

adolescentes suscita un cambio actitudinal favorable hacia la LP puesto que es una condición ambiental que favorece la concentración y razonamiento adecuado. De esta manera la hipótesis número 2 es comprobada y aceptada.

La última de las variables manipuladas en este experimento para tratar de incrementar la actitud hacia realizar LP en los adolescentes fue la agresividad. Se mostró que la presencia de esta cualidad dentro de un mensaje persuasivo también influye para tratar de determinar un cambio actitudinal en favor de la realización de LP. A pesar de que tanto en la condición de alta y baja agresividad existió un cambio positivo, fue sólo la segunda en donde éste fue significativo. Así pues, tomando como base esta situación, se puede decir que la hipótesis número 3 es cerciorada.

Y ya tomando la interacción de dos de las variables como factor que induce cambios actitudinales, se pudo demostrar a través de los análisis pertinentes y sus resultados que la interacción de una alta relevancia y una baja distracción provocan en los adolescentes receptores de mensajes persuasivos un cambio en la actitud favorable hacia realizar LP. Por lo que la hipótesis 4, que se refiere a esta interacción de estas variables ha sido comprobada.

Otra de las interacciones de dos variables que determinó un cambio actitudinal trascendental hacia la realización de LP fue la condición de alta relevancia y baja agresividad. Esta afirmación ya se podía visualizar desde que se dio por hecho que estas mismas condiciones por separado eran también importantes para determinar un cambio en las actitudes de los adolescentes receptores de mensajes persuasivos. Así, la hipótesis número 5, referente a la relación de estas dos variables, queda comprobada.

La última interacción de dos variables que suscitó cambios importantes en la actitud hacia realizar LP fue la de baja distracción y baja agresividad. Al igual que en los dos casos mencionados previamente, no sorprende esta afirmación puesto que se podía percibir esa idea desde que de manera individual las dos condiciones de las variables también provocaron un cambio en las actitudes de los participantes del experimento. Así pues, esta interacción produjo un cambio positivo en la actitud hacia realizar LP en adolescentes, saldándose así la hipótesis número 6.

Ahora toca el turno de concluir ideas respecto a las posibles interacciones de las condiciones de las tres variables. Así bien, la única de las probables combinaciones de las condiciones de las variables que mostró suscitar un cambio en la actitud fue la de alta distracción-baja agresividad-baja distracción. Vale la pena señalar que fue esta interacción la que provocó el mayor cambio positivo en la actitud hacia realizar LP. Esto quiere decir que es más efectiva la

interacción de las tres variables en conjunto que por sí mismas o en interacción con una más. De esta manera la hipótesis número 7 queda comprobada.

Ahora bien, respecto a la covariable necesidad de cognición como un determinante del cambio actitudinal, se puede afirmar que ésta no influyó en una medida significativa. Los grupos experimentales no mostraron una necesidad de cognición entre ellos estadísticamente significativa. Además, la media de esta covariable para la muestra era de un nivel moderado, esto quiere decir que el escrutinio y la alta elaboración de los contenidos de los mensajes persuasivos se llevaron a cabo a través de la ruta central.

Y respecto a la necesidad de evaluación pasó lo mismo, ya que no mostró diferencia significativa entre los grupos experimentales y, aunque el grado de esta covariable resultó ser un poco baja, los análisis estadísticos demostraron que los cambios efectuados en la actitud hacia realizar LP no la tuvieron como una de sus determinantes. De esta forma, las hipótesis número 8, que se refiere a la necesidad de cognición, y 9, que se refiere a la necesidad de evaluación, quedan rechazadas.

Todos estos asertos apoyan la idea de que el cambio actitudinal mostrado por los participantes se realizó a través de la ruta central. La alta relevancia y la baja distracción conllevan al análisis profundo, a la concentración y comprensión de los contenidos de un mensaje persuasivo; pero además, aunados a una manera tranquila y pacífica de hacerlo llegar, se provoca una alta elaboración.

De manera general, respecto al cambio actitudinal se puede decir que todas las hipótesis mencionadas en el apartado de método fueron comprobadas, excepto las que se refieren a la necesidad de cognición y a la necesidad de evaluación. Esto indica que los principios del Modelo de Probabilidad de Elaboración son efectivos en adolescentes y pueden ser una herramienta psicosocial efectiva para fomentar la LP en esta población.

## **5.2 RESPECTO A LA PREDICCIÓN INTENCIONAL**

Con respecto a la predicción de la intención de realizar LP a través de las variables dependientes de la acción razonada, se pudo demostrar que la norma social subjetiva quedó muy lejos de poder fungir como predictor intencional pues no tuvo la confiabilidad suficiente para poder realizar los análisis pertinentes. Por esta razón es que la hipótesis número 11 queda sin prueba que la justifique y por lo tanto es rechazada.

Así mismo, respecto a la actitud de realizar LP, la relación que guarda esta variable independiente con la variable dependiente intención de realizar LP no es la suficiente como para

poder asegurar que la primera es causa de la segunda. O sea, que la actitud no provoca la intención de realizar LP por sí misma. En términos prácticos, ya se pudo comprobar que se puede producir un cambio en la actitud hacia realizar LP mediante el MPE, sin embargo, esto no se traduce ni influye directamente para incrementar la intención de realizar LP. Por lo que la hipótesis 10 queda sin apoloías que la sustenten.

El siguiente constructo de la TCP es la que se refiere al control percibido de realizar LP. Éste mostró ser el único predictor de la intención de realizar LP. O sea, que dependiendo del control que crean tener los adolescentes sobre sí mismos para poder realizar LP va a dirigir la intención de realizarla. Esto suena lógico si pensamos que el hecho de realizar LP no es una actividad fácil de realizar sino que involucra tiempo y un esfuerzo mental y reflexivo que para quienes no están acostumbrados a hacerlo cotidianamente, pueden encontrar poco control percibido en su persona para poder manifestar esta acción en su conducta, que ha primera vista podría parecer difícil, compleja y tardada. De esta manera la hipótesis 12 queda validada.

La siguiente hipótesis, la 13, ya no se refiere a los constructos de la acción razonada para predecir la intención de manera individual, sino que los involucra en conjunto. A pesar de lo que pudiera decir la teoría, los resultados afirman que es solamente el control percibido, aislado de los otros constructos teóricos, el predictor de la intención de realizar LP. Por lo que la hipótesis correspondiente queda rechazada.

### **5.3 RESPECTO A LA PREDICCIÓN CONDUCTUAL**

Para el caso de la predicción de la conducta de realizar LP con los participantes que tienen una actitud positiva hacia realizar LP, se mostró que la variable predictora en la teoría, o sea, la intención no es causante directo de la realización de LP en la conducta. En otras palabras, el hecho de que un adolescente tenga una intención favorable en pos de la realización de LP no suscitara que éste la realice conductualmente. Con esta afirmación, es claro que la hipótesis número 14 queda sin poder comprobarse empíricamente.

Sin embargo, una vez que se añadieron las variables adicionales al modelo de predicción conductual, o sea, la consideración de las posibilidades y la confianza en la intención, se encontró que es esta última es la que funge como predictora de la conducta. A pesar de que el nivel de predicción es relativamente bajo, no deja de ser un hallazgo interesante puesto que la conducta es un constructo que siempre será muy difícil de predecir, y en el caso de la realización de LP, por todas las situaciones que involucra, aún más. De esta manera las hipótesis número 15 y 16 quedan rechazadas, y la 17 demostrada.

Respecto a la hipótesis 18, la actitud hacia la realización de LP no tiene una relación causal con la conducta, sino solamente una correlación; y puesto que la hipótesis de la investigación no planteaba una relación causa-efecto sino sólo de direccionalidad, esta hipótesis queda verificada comprobada y aceptada.

En términos pragmáticos, la plasmación de la LP en la conducta tiene como su principal guía a la confianza en la intención. Es este el determinante de que la LP se manifieste en la conducta. Puede parecer una afirmación un poco apresurada por el poco nivel de predictibilidad, no obstante, puede ser una dimensión que permita acercarse e inculcar la realización de la LP en la conducta de los adolescentes.

#### **5.4 RELACIÓN DE LA ACTITUD CON EL CONTROL PERCIBIDO Y LA INTENCIÓN**

Como ya se ha mencionado, la actitud no es detonante de la intención de realizar LP. Es el control percibido la variable independiente que más influye. Pero, a pesar de esto, ¿la actitud se relaciona de manera indirecta con la intención mediante el control percibido? Parece ser que sí. En los análisis de correspondientes, la actitud hacia realizar LP y el control percibido de realizar esta actividad están correlacionados de manera positiva y significativa. Este grado de correlación fue el más alto de toda. Esto sugiere que al aumentar la actitud probablemente se aumentará el control percibido y este último a su vez influirá en la intención de realizar LP.

Ahora bien, respecto a la afirmación sobre la existencia de alguna relación entre actitud e intención, se puede decir que también es cierta. Como se pudo ver en la figura 2.30, la actitud y la intención se correlacionan de manera significativa y positiva, esto sugiere que realizar un cambio favorable en la actitud hacia realizar LP probablemente suscitará una mayor intención de realizarla por parte de los adolescentes, y viceversa.

#### **5.5 RELACIÓN DE LA ACTITUD CON LA CONFIANZA EN LA INTENCIÓN**

Al igual que con el control percibido, ¿la actitud hacia realizar LP está relacionada de alguna manera con el predictor conductual de realizar LP, o sea, con la confianza en la intención? Como se vio en el apartado de las correlaciones, la correlación entre estos dos componentes es significativo y positivo, aunque el nivel de correlación es un poco menor que en el caso del control percibido.



Esto quiere decir que cuando aumenta la actitud hacia realizar LP probablemente también lo hará la confianza en la intención de realizar esta conducta. Lo que indica que la actitud, aunque de manera indirecta, está relacionada con la conducta de realizar LP.

## **5.6 RELACIÓN ENTRE ACTITUD, CONTROL PERCIBIDO Y LA CONFIANZA EN LA INTENCIÓN.**

La actitud no se relaciona directamente con la predicción conductual. No obstante, la relación que guarda es de orden secundario; es sólo uno de los componentes con los que se podría orientar la conducta, pero sólo eso. La relación entre la actitud hacia realizar LP y la conducta misma está mediada por al menos otros dos elementos, que son el control percibido y la confianza en la intención.

Por enésima vez, cambiar la actitud en una dirección favorable hacia realizar LP es posible de realizar con el Modelo de Probabilidad de Elaboración como herramienta. Pero, ¿hasta donde el cambio actitudinal puede reflejarse en la conducta misma, que es donde es deseable que se manifieste? Parece ser, al menos en esta investigación, que la actitud funge como un factor secundario en la realización de LP en la praxis.

Y es que la relación de la actitud con los predictores intencionales y conductuales es de segundo término. Es decir, la actitud no suscita ni la intención ni la conducta misma. La delimitación que se puede hacer es que sólo está correlacionada significativamente con los predictores intencionales y conductuales, pero no las provoca ni suscita. No obstante, este es un acercamiento importante puesto que realizar LP no es una actividad sencilla de realizar pues, como se vio en el marco sociodemográfico, requiere de tiempo, espacio y un esfuerzo intelectual más allá de lo común. De esta manera la hipótesis número 18 queda saldada.

## **5.7 RESPECTO AL MODELO DE PROBABILIDAD DE ELABORACIÓN**

Los efectos producidos en la actitud a través del modelo de probabilidad de elaboración son importantes pues que su funcionamiento en el cambio de actitudes hacia la LP es infalible. Todas las hipótesis de investigación referentes a cambio de actitud a través del modelo fueron comprobadas empíricamente, a excepción de las que aluden a la necesidad de cognición y evaluación.

Las variables que influyeron para el cambio de actitudes fueron las previstas desde un inicio con auxilio de la teoría. La alta relevancia, la baja agresividad y la baja distracción fueron

condiciones que por sí mismas produjeron cambios favorables significativos en la actitud; pero además, cuando estas tres condiciones interactuaron los resultados fueron aún más interesantes pues se provocó el máximo cambio positivo en la actitud.

Parece ser que el uso de la ruta central para provocar un cambio actitudinal surtió efecto, pues el nivel moderado de necesidad de cognición en los participantes hace retirar de los resultados el posible uso de claves periféricas para el cambio actitudinal, además que éstas estuvieron ausentes totalmente en los mensajes persuasivos.

A pesar de ello, existen algunas cuestiones interesantes para el caso de la agresividad. En ambas condiciones, de alta y baja agresividad, se presentó un cambio positivo considerable, no obstante, fue sólo la segunda en la cual éste fue estadísticamente significativo. La diferencia que mostró una y otra condición en el rango del cambio efectuado fue mínimo. La teoría indicaba que en el caso de un mensaje con contenidos altos en agresividad provocaría un refuerzo de la actitud previa al mensaje persuasivo e incluso un efecto contrario al propuesto por el mismo. No fue este el caso. El cambio actitudinal provocado por la alta agresividad aunado a otras condiciones de las variables para producirlo tuvo un efecto muy pobre en los participantes pues cuando se aunó la alta agresividad a la baja distracción y a la alta relevancia no existió el cambio significativo.

Esto significa que el cambio producido por la alta agresividad es de menor fuerza que en el de baja, por lo que es preferible, cuando se necesite motivar el cambio actitudinal, usar la segunda condición antes que la primera.

## **5.8 RESPECTO A LA TEORÍA DE LA CONDUCTA PLANEADA**

A diferencia del MPE, la TCP tuvo muy pocos asertos teóricos comprobados en la realidad social. De todas las hipótesis relacionadas a esta teoría sólo una fue acertada. Pero la conjetura más importante y que no pudo ser comprobada es la que se refiere a la intención como el antecedente inmediato de la conducta. Como se pudo ver, esta idea teórica no se cumplió en la problemática social que se trata.

Con respecto a las variables adicionales que se usaron para tratar de determinar la predictibilidad conductual, la confianza en la intención fungió como la única variable dependiente que se le puede etiquetar de predictora de la conducta de realizar LP. Parecería ser que por el poco nivel de predicción que mostró debería dudarse sobre su efectividad. No obstante, no debe ser así ya que una actividad como la LP plasmada en la conducta es una situación en una primera instancia difícil de realizar, y que además debe ser efectuada con cierta constancia.

Entonces, la confianza que presentan los adolescentes sobre su intención de realizarla es una primera guía para su realización práctica.

Es evidente que la confianza en la intención no es el único predictor de la conducta de realizar LP, pero sí es el límite de esta investigación respecto a eso, por lo que serán futuras investigaciones las que completen el esquema de predicción de la conducta de realizar LP.

## 6. DISCUSIÓN

*“Los psicólogos deben tener como meta la descripción, explicación, predicción y control de la conducta”.*  
John Watson

### 6.1 LA RELEVANCIA PERSONAL

Ya se concluyó que la relevancia personal es una variable que influye en el proceso de persuasión de los adolescentes, y más cuando está en interacción con otras condiciones de las variables utilizadas.

Esto quiere decir que los adolescentes tienen que sentirse participes directos de alguna situación sugerida por los contenidos o el contexto de un mensaje persuasivo para que puedan realizar procesos de alta elaboración que les permita entenderlo y comprenderlo. ¿Es que acaso los adolescentes son un sector de población que si no está incluido directamente en alguna situación relevante para ellos permanece indiferente? Parece ser que así es, pero no es un problema sólo de ese sector de la población sino del individualismo imperante en las zonas urbanas en nuestro país, y que cada vez se presenta más.

Entonces, para que un mensaje persuasivo tenga un efecto mayor en los receptores se debe de resaltar la importancia que tienen los contenidos para el receptor como ente individual, en donde éste sea importante y esté involucrado de manera directa. De esta forma se tendrán resultados más efectivos en los procesos de alta elaboración y persuasión actitudinal.

¿En qué puede ayudar esta concepción teórica, que se demostró que es valida en la realidad social del sector de la población que se utilizó en este experimento? Aunque hacer que una situación contenida en un mensaje persuasivo influya directamente en las acciones del individuo, en este caso de realizar LP, sí puede considerarse como uno de los primeros componentes para hacer llegar esta nueva forma de entender la lectura y hacer que los adolescentes construyan o intensifiquen una actitud favorable al respecto; inculcarles que este tipo de lectura debe ser parte inherente de su vida, ya sea académica o cotidiana. Si se atiende esto podría ser que la relevancia personal incluso llegue a poder considerarse como más importante que algunas otras variables del MPE.

### 6.2 LA DISTRACCIÓN

La poca distracción, es un factor que facilita el escrutinio y la elaboración de los argumentos contenidos en el mensaje persuasivo. Y es que para que un receptor tenga estos procesos debe

realizar un esfuerzo mental de concentración y de pensamiento que le permitan comprender, razonar, comparar e inferir a partir de lo sugerido por los mensajes persuasivos y llegar a una conclusión.

Todos los días en la cotidianidad nos llegan mensajes persuasivos que pretenden convencernos sobre un sinnúmero de situaciones, pero sólo algunos aprehenden lo sugerido en éstos. ¿Por qué sucede esto? Parecería que en este ámbito pudiese aplicarse la idea de que sólo funciona cuando se atiende al mensaje. La vida moderna provoca que se viva rápidamente y con cierta indiferencia, y con esto un adolescente tiene muy poco tiempo para atender otras situaciones, como en este caso los mensajes persuasivos. Además de que a su edad pueden existir cosas más importantes que el hecho de dedicar tiempo libre a la lectura productiva. No obstante, existe la posibilidad de motivarlos para que pongan su atención y concentración, y no se distraigan, para que surtan efecto los argumentos encaminados a inculcarles en la LP. Eso no deja de ser una situación difícil.

### **6.3 LA AGRESIVIDAD**

La agresividad en el mensaje mostró ser una forma efectiva de provocar un incremento en la actitud hacia la LP. Empero, mostró un comportamiento peculiar. La baja agresividad fue un factor que suscitó un incremento positivo y significativo en la actitud hacia realizar LP; con la alta agresividad también se mostró un incremento que no fue significativo, aunque estuvo muy cerca de serlo. La teoría menciona que en el caso de la alta agresividad los receptores reaccionarían de otra manera: fortalecerían su actitud previa al mensaje y se resistirían al cambio de actitud. Como se vio, el resultado fue distinto. ¿A qué razón puede obedecer esto?

En la sociedad mexicana la forma de educar y socializar a sus miembros tiene dentro de sus principios al autoritarismo, de la cual la agresividad es parte. Se ha visto más de una vez a un padre regañando e insultando a los hijos para que acaten comportamientos y costumbres; de igual forma en las escuelas, en donde los insultos y el comportamiento agresivo de profesores pretenden ser el vehículo mediante el cual se sugieren conductas e ideas.

Se debe tener cuidado en la manera en como se maneja la agresividad como un método de persuasión son los adolescentes pues aunque en condiciones en donde esta cualidad se presenta de manera alta o baja provoca casi los mismos resultados, a pesar de ser esta segunda más efectiva.

## 6.4 LA INTERACCIÓN DE LAS VARIABLES

Las variables dependientes por sí mismas fueron efectivas en las condiciones que la teoría sugiere para provocar un cambio actitudinal a través de la ruta central. Pero además, la efectividad aumenta aún más si las variables interaccionan. Esta situación tiene una lógica coherente, pues sí las condiciones de baja agresividad, baja distracción y alta agresividad por sí mismas motivan un cambio actitudinal en los adolescentes haciéndolas interactuar este cambio debe ser más intenso todavía, y así sucedió con la muestra.

En el caso del grupo experimental 2, en donde interaccionaron las condiciones que por sí mismas motivaron el cambio actitudinal, se mostró el mayor cambio positivo en la actitud hacia realizar LP. Esto sugiere que interacción de las condiciones de las variables hace más efectiva la persuasión actitudinal.

La idea que subyace a esta afirmación es que talvez el cambio actitudinal motivado por los tratamientos experimentales puede ser mayor si se incluyen algunas otras variables como la alta expertez de la fuente o la alta calidad del mensaje<sup>10</sup>. En otras palabras, entre más variables manipuladas con la intención de incrementar un cambio actitudinal, más intenso será dicho cambio en la población adolescente y con el tema de la LP. Eso lo corroborarán las investigaciones venideras.

## 6.5 EL CONTROL PERCIBIDO COMO PREDICTOR INTENCIONAL

Hasta este punto se ha comentado sobre los resultados relacionados sólo al cambio de actitud. Ahora se mencionaran las cuestiones relacionadas a la predicción intencional a través de la acción razonada.

Como se vio, la TCP presentó algunas anomalías en el intento de predecir la intención de realizar LP, pues de las tres variables independientes que puede ayudar a hacerlo, sólo el control percibido resultó serlo. La pregunta obligada es ¿Por qué? Como ya se ha dicho, realizar LP no es una conducta que sea fácil de desarrollarse puesto que las habilidades mentales están de por medio. Además, el tiempo invertido y la falta de una cultura en nuestro país del hábito de leer en el sector juvenil del país pueden ser factores que hacen conjeturar que el simple hecho de tener una actitud favorable hacia realizar LP no se traduce necesariamente en tener la intención de plasmarla en la realidad, y mucho menos materializarse en el ejercicio conductual.

---

<sup>10</sup> Es importante recordar que en el experimento la calidad de todos los mensajes persuasivos fue moderada. O sea, que permaneció pasiva dentro del mensaje persuasivo.

Aquí es en donde el control percibido toma su fuerza como predictor intencional, ya que si un adolescente percibe que las posibilidades de realizarla están en él mismo (como tener la habilidad, los recursos y el tiempo para dedicarse a ello) entonces puede ser que la intención de realizarla se vea favorecida. Es decir, si una persona tiene el control total para poder realizar la actividad de LP, entonces intentará hacerla, si así se lo propone.

## **6.6 LA CONFIANZA EN LA INTENCIÓN COMO PREDICTOR CONDUCTUAL**

Los resultados arrojaron que la intención no es relevante para tratar de predecir la conducta. Parece ser que en este aspecto ocurre una situación similar que con la actitud como predictor intencional, es decir, el hecho de que alguien tenga la intención de realizar LP no se traduce necesariamente en la acción.

El hecho de que la confianza en la intención sí sea un predictor conductual tiene lógica. La confianza en la intención funge como un indicador más fuerte para la realización de la conducta porque además de contener a la intención misma es una segunda dimensión de este constructo que la refuerza y así existe mayor relación por parte del individuo entre la intención manifestada en un cuestionario y intención traducida en una acción concreta. Es decir, no sólo tener la noción de intentarlo, sino tener la certeza, confianza y seguridad de que se va a intentar es lo que predice la acción de realizar LP.

El vituperio que se podría hacer a la confianza en la intención es que su porcentaje de predicción es muy poco; la conducta siempre es difícil de predecir, incluso para quien la realiza. Por ejemplo, ¿cuántas veces te has propuesto hacer algo y estas totalmente seguro de que lo vas hacer, pero el contexto o el entorno se interpone o te propone otras opciones de acción que te hacen modificar lo ya planeado?

## **6.7 SOBRE EL MODELO DE PROBABILIDAD DE LABORACIÓN**

La pregunta obligada que subyace al experimento realizado sobre: ¿Es funcional el Modelo de Probabilidad de Elaboración para modificar las actitudes de la población en un sistema social como el de nuestro país? Los resultados indican que al menos para los adolescentes sí lo es a través de la ruta central y con variables como relevancia personal, distracción y agresividad.

Como se pudo ver en el capítulo de resultados, las variables usadas fueron de gran utilidad para producir un cambio favorable en la actitud hacia realizar LP, y más aún cuando interaccionan para propiciarlo. Por sí mismas las variables influyen para suscitar cambio en la

actitud, pero todo parece indicar que es aún mayor el efecto si se incrementa en número de variables independientes que interaccionan.

A pesar de esto, existe otra cuestión que puede ser muy interesante de analizar. Como ya se vio, el cambio actitudinal fue efectuado con una muestra adolescente. No obstante este cambio no fue de valencia, del lado negativo al lado positivo, sino que desde un principio la muestra ya mostraba una actitud hacia realizar LP moderadamente positiva o favorable y, después de que los participantes fueron sometidos a los tratamientos, en el caso de alta relevancia, baja distracción y baja agresividad, se manifestó un incremento significativo en la misma dirección que ya se tenía previamente, o sea sólo se intensificó. Ahora bien, ¿el resultado hubiera sido el mismo si la actitud inicial hubiese sido negativa?, Es decir, ¿si la muestra tuviera una concepción negativa sobre realizar LP en un inicio, se podría cambiar hasta un punto positivo, o sea, un cambio de valencia? ¿Representa lo mismo cambiar una actitud de positiva a negativa o de negativa a positiva, es decir, de valencia, que solamente aumentar su intensidad, como sucedió con la muestra utilizada en el experimento que se realizó mediante los principios del MPE?

Si antes de ser sometida a un mensaje persuasivo una persona ya tiene una actitud favorable hacia lo que sugerirá el mensaje, ¿es más fácil que está incrementando su actitud, puesto que ya tiene ideas integradas en su mente que sustentan su posición, que cuando tiene una actitud negativa? Ese puede ser el límite de esta investigación sobre los análisis realizados a las actitudes, ¿en qué cuestión funciona mejor el MPE? ¿Para modificar una actitud negativa haciéndola positiva y viceversa o sólo reforzar su intensidad? Son dos planos de un mismo constructo que podrían abordarse de manera diferente.

Además, para que este cambio se refleje en la conducta deben incluirse otras dimensiones dentro de la percepción como lo es la confianza en la intención, pues como se demostró es un predictor conductual para la población adolescente. Esto significa que los estudios sobre persuasión deben pretender modificar esta variable para que el efecto sea mayor y se refleje en la realidad social mediante la ejecución de la conducta sugerida.

## **6.8 LA PREDICCIÓN CONDUCTUAL**

La predicción de la conducta es un estudio difícil, y esta investigación es un ejemplo de ello. Los grados de predicción conductual que se presentaron son bajos, no hay duda. Pero la conducta que se pretendía estudiar es compleja en sí misma.



Además de la confianza en la intención, deben existir otros componentes teóricos de predicción conductual que no fueron considerados para la realización de esta investigación que podrían brindar mejores resultados, o en su caso, podrían ser cuestiones metodológicas. El mundo de la psicología social está lleno de posibilidades teóricas que en esta investigación no fueron consideradas. A pesar de ello los resultados, aunque sólo en el aspecto de la predicción conductual, son relativamente limitados, pueden orientar un primer acercamiento al problema social concreto de la falta de hábitos de lectura en los adolescentes de nuestro país, con la finalidad de tratar de influir y modificarlo de manera favorable.

Así pues, la predicción de la conducta de realizar LP es un acercamiento que no deja de ser interesante por el hecho de proponer la idea de que la actitud y su persuasión, como fue el caso de esta investigación, se relacionan sólo de manera secundaria con la conducta misma, es decir, modificar la actitud de realizar LP no se reflejará intrínsecamente en conducta.

Sabemos que no podemos coaccionar a nadie para adoptar alguna conducta como la LP, pero si podemos tratar de inculcar ideas o pensamientos en pos de ello. Es aquí en donde la importancia del estudio del cambio de actitudes y los avances de la psicología social a este respecto tomarán importancia y prestigio científico.

## **6.9 RESPECTO AL FOMENTO DE LA LP MEDIANTE LA PERSUASIÓN ACTITUDINAL**

Ya se pudo observar en los resultados, que el cambio de actitud a través de MPE fue efectivo. Así mismo, aunque la actitud hacia realizar LP no es un predictor intencional ni conductual, sí está correlacionada de una manera significativa y positiva con estos y con sus respectivos predictores, lo que quiere decir que incrementar una actitud positiva de los adolescentes hacia la LP de una o de otra forma se verá reflejado en sus hábitos de lectura. Por esa razón la persuasión actitudinal no es una situación que resulte baladí para el fomento de la LP, sino parte inherente. Es una pieza importante de un rompecabezas teórico-práctico que ayudará a comprender este fenómeno social para lograr avances al respecto.



## 7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN: “CONCIENTIZACIÓN JUVENIL: LA AVENTURA DE LA LECTURA”

*“En la ciencia típica de la vida el auxiliar principal no son las matemáticas,  
sino la psicología”*

*Wilhem Dilthey*

*“Saber para prever, prever para proveer”*

*Augusto Comte*

### 7.1 JUSTIFICACIÓN

La adquisición del conocimiento es, cada vez en mayor medida, de crucial importancia en todas las sociedades que aspiran a desarrollarse en el mediano y corto plazo. Una de las formas idóneas de adquirir este conocimiento es a través del estudio y la preparación, procesos en donde la lectura es pieza fundamental.

La lectura es una actividad que implica una serie de cuestiones que se relacionan de manera inherente con aspectos favorables en quien la realiza tales como éxito académico, poder de discriminación, ampliación del vocabulario, sano entretenimiento, etc. En esta coyuntura, organizaciones internacionales de jerarquía como la OCDE/UNESCO afirman que un factor que está relacionado de manera importante a la pobreza en los países es la falta de hábitos de lectura entre sus habitantes.

Entonces es entendible la importancia que puede adquirir la lectura en el desarrollo individual y social.

Empero, ¿qué sucede respecto de este rubro en nuestro país? Desde principios del siglo pasado el Estado se ha esforzado en tratar de acercar a la población a la lectura. Desde Porfirio Díaz, José Vasconcelos y Lázaro Cárdenas hasta Ernesto Zedillo han lanzado campañas masivas de alfabetización. Los resultados, aunque paulatinos, son observables. A principios del siglo pasado, menos del 20% de la población total del país sabía leer; hoy casi el 95% “sabe” hacerlo.

Parecería ser, entonces, que no existe problema alguno respecto a la lectura en el país, pues la mayoría de la gente “sabe” leer. La realidad es distinta

Desde 1997 la ODCE/UNESCO realiza evaluaciones de las habilidades de lectura en los países miembros, mediante la aplicación de pruebas a alumnos de escuelas secundarias

publicas. Una de estas pruebas se refiere a la comprensión de lectura. Debería pensarse que un país como el nuestro, en el que casi la totalidad de la población ha sido alfabetizada, no deberían existir problemas para que su población estudiantil, en la cual la lectura es parte cotidiana de sus vidas académicas, tuviera una evaluación satisfactoria. Los resultados, sin embargo, indican lo contrario

En todas y cada una de las evaluaciones realizadas, México ha estado entre los últimos lugares. ¿Qué quiere decir esto? En palabras de la propia OCDE/UNESCO (2000a), que los estudiantes del país no poseen la facultad de utilizar la lectura como herramienta de desarrollo individual, puesto que al no comprender lo que leen, su adquisición de conocimientos es baja.

La pregunta obligada sería ¿Por qué sucede esto si el país esta alfabetizado casi en su totalidad? La respuesta es que la forma de entender la actividad de leer debe evolucionar a una nuevo nivel, en donde el hecho que una persona sea capaz de transformar grafías en fonemas no sea toda posibilidad y magnitud de la lectura sino, desde una perspectiva en la que el entendimiento, la reflexión, la cotidianidad, el esparcimiento y el desarrollo estén de por medio.

Conformarse en percibir la lectura simple y llanamente como reconocer letras escritas y convertirlas en sonidos, es minimizar y soslayar las posibilidades de ofrecer a la población, sobre todo la juvenil, la facultad de superarse en su vida académica y social negándoles la herramienta básica para enfrentar muchos de los retos que en nuestros días nos aquejan.

Ofrecer y fomentar en los jóvenes estudiantes perspectivas de lectura en nuevos niveles de los que comúnmente conocemos es suscitar que la causa de muchos de los problemas sociales e individuales se convierta en su propia solución.

## **7.2 OBJETIVO GENERAL**

- Motivar a los adolescentes, de manera lúdica y amena, para que se acerquen a la Lectura Productiva (LP).

## **7.3 OBJETIVOS PARTICULARES:**

- Explicar la Lectura Productiva en los asistentes, resaltando la importancia y repercusiones que ésta tiene en la vida de los estudiantes y de las personas.
- Dotar a los asistentes del taller de técnicas de atención y concentración en lectura.
- Ejercitar la capacidad de pensar y reflexionar sobre los contenidos de un texto.
- Explicar que la Lectura Productiva puede ser tan divertida y entretenida como cualquier otro pasatiempo que realizan los adolescentes.

- Sensibilizar a los participantes para que reflexionen sobre los beneficios que traerá a su vida la Lectura Productiva.

#### **7.4 COORDINACIÓN DEL TALLER**

- Lic. en Psicología Social Alejandro Mújica Sarmiento (Titular)
- Lic. En Psicología Social Priscila Guido García

#### **7.5 CARACTERÍSTICAS DEL TALLER:**

- Cada sesión tendrá una duración aproximada de 120 minutos.
- El taller durará 5 sesiones impartidas en dos semanas.
- Se aplicará una prueba pretest antes de comenzar el taller y un postest al finalizarlo, para evaluar y medir el impacto de la intervención.
- Se dará una breve introducción al iniciar cada sesión y una sucinta recapitulación al finalizarla.
- Se fomentará una interacción cordial y amena entre los participantes.

#### **7.6 PROCEDIMIENTO**

- Se plantearán objetivos particulares cada sesión y se buscará conseguirlos a través de la aplicación de técnicas psicosociales de intervención grupal, para propiciar en los participantes una integración y participación voluntaria, es decir, el aprendizaje de los participantes será fomentado a través de ejercicios y dinámicas grupales.

#### **7.7 VARIABLES DE TRABAJO**

- Relevancia personal: implicar a los participantes de manera directa en la tarea de realizar Lectura Productiva, resaltando la importancia y repercusiones directas que puede tener esta actividad para con sus vidas.
- Distracción: la baja distracción, o sea, una mayor atención y concentración, favorece el entendimiento y la comprensión en situaciones en las que existe cierto nivel de complejidad, como lo es la Lectura Productiva. Esta situación se tratará de inculcar en los adolescentes proporcionándoles técnicas de retención y comprensión de lectura.

- *Necesidad de Cognición:* motivar a los participantes para que adquieran gusto por pensar y reflexionar, sobre todo en los contenidos de lecturas o textos, para así fomentar en ellos la capacidad de comprensión y análisis.
- *Actitud hacia realizar LP:* suscitar en los participantes un pensamiento favorable hacia la Lectura Productiva resaltando las características que ésta conlleva.
- *Control percibido:* conscientizar a los participantes para que perciban que los principales motores de la acción de realización de Lectura Productiva están sobre todo en ellos mismos. Para suscitar esto se dotará a los participantes de técnicas de comprensión de lectura.
- *Intención:* motivar a los participantes para que siempre que tengan la posibilidad realicen Lectura Productiva.
- *Confianza en la intención:* motivar a los participantes para que perciban en ellos mismos más voluntad y convicción en su intención de realizar LP.

## **7.8 CARTA DESCRIPTIVA**

Los procedimientos y las técnicas de intervención utilizadas para el taller se enuncian en los apartados de las páginas siguientes:

### 7.8.1 SESIÓN 1

SESIÓN No. 1		FECHA: 9/Marzo/2005		LUGAR: SALÓN DE CLASES	
HORARIO	NOMBRE DE ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	DURACIÓN	MATERIALES PARA LA DINÁMICA
<b>11:00 a 10:10</b>	Presentación.	Presentar el programa del taller y sus objetivos generales. Presentar los objetivos de la presente sesión.	El coordinador de la sesión presenta y establece el encuadre: número de sesiones, horarios, formas de trabajo, temáticas a tratar, así como el objetivo general del taller. El coordinador menciona los objetivos de la presente sesión.	10 minutos	Hoja tamaño mural y plumones.
<b>11:10 a 10:35</b>	Telaraña.	Hacer la presentación de cada uno de los miembros del grupo con el resto de sus compañeros y lograr un reconocimiento mutuo.	Se pide a los participantes que se sienten en círculo y el coordinador lanza el estambre a algún integrante del círculo. El participante a quien le cayó se le pide que diga su nombre, y sus gustos. Se pide al participante que lance el estambre a otro miembro del grupo y que responda de igual manera.	25 minutos	Una bola de estambre.
<b>11:35 a 11:55</b>	Explorar expectativas	Explorar las expectativas de los participantes respecto al taller.	Se les pide a los participantes que en una hoja respondan a las preguntas: ¿Para qué estoy aquí? ¿Qué me gustaría aprender? ¿Qué pienso aportar? ¿Qué no me gustaría que ocurriera? y ¿Qué sí me gustaría que ocurriera? Las expectativas que digan los participantes se escriben y	20 minutos	Hojas de papel y bolígrafos.

<b>11:55 a 12:05</b>	Aplicación de Pretest.	Conocer las ideas que los participantes tienen sobre la lectura productiva.	guardan para rescatarlas al final del taller y comprobar si fueron cumplidas. Se comentan las respuestas. Se entrega un cuestionario a los participantes y se les pide que lo contesten de manera honesta y franca.	10 minutos.	Cuestionario.
<b>12:05 a 12:20</b>	Autógrafos famosos.	Propiciar un clima de integración entre los participantes del taller, disminuyendo la ansiedad que suscita todo inicio de alguna situación nueva.	Se les entrega una hoja con criterios de selección personal (apariciencia, gustos, ideas) a cada uno de los participantes. Se les pide que consigan un autógrafo con algún compañero que mejor corresponda a cada criterio de selección.	15 minutos.	Hoja con criterios de selección y bolígrafo.
<b>12:20 a 1:50.</b>	Mitos y realidades.	Difundir a los participantes nuevas ideas sobre la lectura y que expresen sus creencias sobre éstas.	Se les pide a los participantes que cada uno saque de un contenedor una tarjeta con un calificativo respecto a la lectura y que lo catalogue ya sea como mito o realidad. Se discuten los mitos y realidades sobre la lectura a partir de las creencias de los participantes.	30 minutos	Contenedor y tarjetas.
<b>11:50 a 12:00</b>	Recapitulación y cierre de la sesión.	Contestar preguntas y resolver dudas. Recordar lo visto y dar por terminada la sesión.	Los participantes expresan sus dudas sobre lo visto y se responden. El coordinador recapitula los puntos importantes mencionados el la sesión y se da por terminada.	10 minutos	Ninguno.

## 7.8.2 SESIÓN 2

<b>SESIÓN No. 2</b>	<b>FECHA: 11/Marzo/2005</b>	<b>LUGAR: SALÓN DE CLASES</b>
---------------------	-----------------------------	-------------------------------

<b>HORARIO</b>	<b>NOMBRE DE ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DINÁMICA</b>	<b>DURACIÓN</b>	<b>MATERIALES PARA LA DINÁMICA</b>
<b>11:00 a 11:15.</b>	Presentación.	Presentar los objetivos de la presente sesión.	El coordinador menciona los objetivos de la presente sesión.	15 minutos.	Hoja tamaño mural y plumones.
<b>11:15 a 11:35.</b>	Aire, mar o tierra.	Crear un clima sin tensiones ni presiones en los participantes.	Se les pide a los participantes que formen cuatro equipos. El coordinador dice una letra y dice cualquiera de las palabras “aire”, “mar” o “tierra” y lanza la pelota a uno de los equipos, el cual tiene que decir el nombre de algún animal que viva en el hábitat mencionado y que empiece o termine con la letra que se dijo. Gana el equipo que más respuestas acertadas mencione. El equipo que lanza la pelota y que dice la sílaba tiene que decir el nombre del animal en el caso de que el equipo al que la lanzó no pueda contestar. Está prohibida la repetición de los nombres de los animales.	20 minutos.	Una pelota.
<b>11:35 a 12:05</b>	El periodista.	Concienciar de la importancia del papel que juega la distracción, la atención y la concentración en	Se elige cinco participantes. A su izquierda, a su derecha y frente a ellos se colocan tres interlocutores que, simultáneamente, narran una historia diferente cada uno. Se les pide a los	30 minutos.	Tres historias diferentes en hojas que sean semejantes en duración.



		la comprensión de lectura.	cinco participantes que las escuchen atentamente pues deberán ser capaces, una vez concluidas, de repetir cada una de las tres historias lo más semejante posible a lo contado.		
<b>12:05 a 12:45.</b>	¿Cómo me veo?	Suscitar que los participantes imaginen y construyan un proyecto de vida en el mediano plazo y resaltar la importancia que la lectura productiva puede tener para materializarlo.	El coordinador pedirá a los participantes que en una hoja escriban cómo se imaginan ellos mismos dentro de algún tiempo (5 o 6 años) según sus anhelos y deseos. A partir de las respuestas se reflexiona sobre el papel que juega la realización de Lectura Productiva para conseguir metas en la vida.	40 minutos.	Hoja en blanco y bolígrafo.
<b>12:45 a 1:00</b>	Recapitulación y cierre de la sesión.	Contestar preguntas y resolver dudas, recordar lo visto y dar por terminada la sesión.	Los participantes expresan sus dudas sobre lo visto y se responden. El coordinador recapitula los puntos importantes mencionados el la sesión y se da por terminada.	15 minutos	Ninguno.

### 7.8.3 SESIÓN 3

**SESIÓN No. 3**

**FECHA: 15/Marzo/2005**

**LUGAR: SALÓN DE CLASES**

HORARIO	NOMBRE DE ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	DURACIÓN	MATERIALES PARA LA DINÁMICA
<b>11:00 a 11:10.</b>	Presentación.	Presentar los objetivos de la presente sesión.	El coordinador menciona los objetivos de la presente sesión.	10 minutos.	Hoja tamaño mural y plumones.
<b>11:10 a 11:30.</b>	Flores y legumbres.	Ejercitar la memoria de los participantes y crear un clima agradable. Dotar a los participantes de técnicas de fortalecimiento de la memoria.	Se forman dos equipos y se les asigna un número y el nombre de flores a los integrantes del equipo A y de legumbres de los del equipo B. Se colocan los equipos en fila y frente a frente. Cada jugador tiene que decir su nombre de flor o legumbre frente a todos de manera fuerte y clara. El coordinador dice algún número con los que se asignó a uno de los integrantes de cada equipo. Los integrantes que correspondan al número inmediatamente tienen que dar un paso al frente y el primero que dice el nombre del otro gana un punto para su equipo. Los participantes regresan a su lugar y continúan el resto de los participantes. Gana el equipo que más puntos acumule.	20 minutos.	Ninguno.
<b>11:30 a 12:00.</b>	Historia de una imagen.	Propiciar en los participantes el	Se entrega un recorte con una imagen diferente de una persona realizando	30 minutos.	Recortes de imágenes con

		gusto por pensar más allá de lo cotidiano mediante la reflexión.	alguna acción a cada uno de los participantes. A continuación se les pide que reflexionen para que describan, según lo que ellos imaginen, un día cotidiano de la persona que está en la imagen, qué parece que está haciendo y que será de ella en el futuro.		personas.
<b>12:00 a 12:30.</b>	Comunicación frustrada.	Suscitar que los participantes se sensibilicen sobre la importancia que juega la atención y la distracción para la comprensión y entendimiento de una lectura.	Se pide a dos voluntarios que abandonen el salón. El coordinador explica al resto de los participantes que cuando entre el primer voluntario le entregará una hoja con un texto que leerá y para lo cual el grupo permanecerá en silencio y tranquilidad. El voluntario reportará el contenido del texto al grupo. El coordinador pedirá al segundo voluntario lo mismo, pero en este caso el grupo debe hacer ruido o crear todas las distracciones posibles para que el voluntario no ponga la atención suficiente para asimilar los contenidos del texto. Se pide al segundo voluntario que exponga el contenido del texto. Se pide a ambos voluntario que mencionen su sentir respecto al ejercicio. Se reflexiona sobre sus respuestas.	30 minutos.	Hoja con un texto.
<b>12:30 a 12:50.</b>	Mi lectura favorita.	Suscitar una retroalimentación favorable para la realización de lectura productiva mediante las experiencias que han tenido los participantes para	Se les pide a los participantes que formen cuatro equipos. Dentro del equipo, cada integrante mencionará una lectura o libro que alguna vez haya leído y que les haya gustado mucho. A continuación mencionarán por qué les agrado tanto y a qué tipo de personas se lo recomendarían. De igual forma, mencionarán qué tipo de lectura les	20 minutos.	Ninguno.

		con esta actividad.	gustaría leer en el futuro y por qué. Se elige a un representante el cual mencionará lo que cada miembro del grupo dijo sobre sus lecturas favoritas.		
<b>11:50 a 1:00</b>	Recapitulación y cierre de la sesión.	Contestar preguntas y resolver dudas, recordar lo visto y dar por terminada la sesión.	Los participantes expresarán sus dudas sobre lo visto y se responderán. El coordinador recapitula los puntos importantes mencionados el la sesión y se da por terminada.	10 minutos.	Ninguno.

### 7.8.4 SESIÓN 4

<b>SESIÓN No. 4</b>	<b>FECHA: 17/Marzo/2000</b>	<b>LUGAR: SALÓN DE CLASES</b>
---------------------	-----------------------------	-------------------------------

<b>HORARIO</b>	<b>NOMBRE DE ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DINÁMICA</b>	<b>DURACIÓN</b>	<b>MATERIALES PARA LA DINÁMICA</b>
<b>10:00 a 10:15.</b>	Presentación.	Presentar los objetivos de la presente sesión.	El coordinador menciona los objetivos de la presente sesión.	15 minutos.	Hoja tamaño mural y plumones.
<b>11:15 a 11:25.</b>	La vida y la lectura productiva.	Sensibilizar y hacer reflexionar a los participantes de la importancia que tiene la lectura en la vida de las personas.	Se divide al grupo en cuatro equipos. A dos equipos se les pide que en una hoja escriba diez consecuencias que suscita la falta de lectura en una persona conforme a sus propias creencias. A los dos equipos restantes se les pide que escriban diez consecuencias que suscita la lectura en las personas que lo tienen como hábito, respecto a lo que ellos creen. Se discute sobre las respuestas.	30 minutos.	Ninguno.
<b>11:10 a 11:55.</b>	Lectura interrogativa.	Motivar la comprensión de la lectura mediante la interpretación, discusión y creación de conclusiones propias a partir del cuestionamiento de ideas.	Se forman cuatro equipos con los participantes. A cada equipo se le entrega una copia de un documento textual controvertido o complejo. Se leen los documentos y se ubican los párrafos complejos o controvertidos. A continuación se le pide a un representante de cada equipo que lean el párrafo punto por punto o idea por idea, pero fraseándolo con tono de pregunta. Se discute sobre la veracidad	45 minutos.	Documentos textuales controvertido o complejo.

			o falsedad de las preguntas así hechas para llegar a conclusiones propias.		
<b>12:25 a 12:50.</b>	Ejercicio de relajamiento.	Procurar en los participantes un estado anímico de bienestar y tranquilidad.	Se les pide a los participantes que tomen una posición cómoda (de preferencia acostados) y que cierren los ojos. A continuación se les pide que contraigan los músculos de alguna parte de su cuerpo al mismo tiempo que toman aire y lo retienen. Se continúa así hasta abarcar todos los grupos de músculos del cuerpo.	25 minutos.	Mantas en donde los participantes puedan recostarse.
<b>12:10 a 1:00</b>	Recapitulación y cierre de la sesión.	Contestar preguntas y resolver dudas, recordar lo visto y dar por terminada la sesión.	Los participantes expresan sus dudas sobre lo visto y se responden. El coordinador recapitula los puntos importantes mencionados el la sesión y se da por terminada.	10 minutos.	Ninguno.

### 7.8.4 SESIÓN 5

<b>SESIÓN No. 5</b>	<b>FECHA: 18/Marzo/2005</b>	<b>LUGAR: SALÓN DE CLASES</b>
---------------------	-----------------------------	-------------------------------

<b>HORARIO</b>	<b>NOMBRE DE ACTIVIDAD</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DINÁMICA</b>	<b>DURACIÓN</b>	<b>MATERIALES PARA DINÁMICA</b>
<b>11:00 a 11:10.</b>	Presentación.	Presentar los objetivos de la presente sesión.	El coordinador menciona los objetivos de la presente sesión.	10 minutos.	Hoja tamaño mural y plumones.
<b>11:10 a 11:35.</b>	Escucha e imagina.	Imaginar, pensar y reflexionar con la ayuda de una lectura.	Se les pide a los participantes que cierren sus ojos y que escuchen un cuento que el coordinador leerá; y que imaginen y reflexionen sobre éste. Una vez concluido, se pide a los participantes que reproduzcan el cuento y que digan cómo lo imaginaron, así como que reflexionaron el tema sobre el que éste versó.	25 minutos.	Un cuento de breve duración.
<b>11:35 a 12:15.</b>	Collage	Propiciar la expresión sin palabras y conocer las ideas propias que tienen los participantes sobre la Lectura Productiva a través de imágenes a partir de lo que se mencionó en el curso.	Se forman varios equipos con los integrantes. Se les entrega una cartulina, tijeras, pegamento y revistas a cada equipo. Se les pide que recorten imágenes y que realicen un cartel que vaya acorde con lo que para ellos significa la Lectura Productiva. Al terminar, pasará un representante de cada equipo junto con su cartel a explicar qué representa. Se discute.	40 minutos.	Hojas tamaño mural, tijeras, pegamento y muchas revistas.

		Resaltar el papel de la retención de información como parte de la Lectura Productiva.			
<b>12:15 a 12:30.</b>	Aplicación de Postest.	Conocer el impacto que suscitó el taller en las ideas y actitudes que los participantes tienen sobre la Lectura Productiva.	Se entrega un cuestionario a los participantes y se les pide que lo contesten de manera honesta y franca.	15 minutos.	Cuestionario.
<b>12:30 a 12:50.</b>	Recuperación de expectativas sobre el taller.	Conocer si las expectativas sobre el taller fueron cumplidas.	Se recuperan los comentarios sobre las expectativas que tenían los participantes sobre el taller. Se comentan y se averigua si fueron cumplidas o no y por qué.	20 minutos.	Hojas y bolígrafos.
<b>12:50 a 1:00</b>	Recapitulación y cierre de la sesión y del taller.	Contestar preguntas y resolver dudas, recordar lo visto y dar por terminada la sesión y el taller. Entrega de reconocimientos de asistencia al taller.	Los participantes expresan sus dudas sobre lo visto y se responden. El coordinador recapitula los puntos importantes mencionados durante la sesión y se da por terminada. Se clausura el taller. Se pide que escriban sus opiniones sobre todo el taller y se entrega reconocimientos a los participantes por su asistencia.	15 minutos.	Ninguno.



## **7.9 COMENTARIOS SOBRE LA INTERVENCIÓN**

- La intervención fue realizada en la misma preparatoria en donde fueron aplicados las encuestas cuya información sirvió para realizar los análisis de la presente investigación. Fueron elegidos alumnos de los diferentes grupos de 2º semestre para completar un grupo con un total inicial de 18 participantes.
- A lo largo de la intervención la mayoría de los participantes mostraron mucho entusiasmo y cooperación para la realización de los diferentes ejercicios grupales anunciados en la carta descriptiva, sobre todo las mujeres, por lo que controlarlos en momentos de inquietud no representó ningún problema por parte de los coordinadores.
- A los participantes que al principio manifestaron poco interés, que fueron muy pocos, fueron paulatinamente integrándose al resto del grupo y en las etapas finales del curso mostraron tanto entusiasmo como el resto de sus compañeros.
- A partir de la segunda sesión se incorporaron cuatro participantes más autorizados por sus profesores y orientadores, y muy interesados por los comentarios que sus compañeros les hacían del taller.
- Se presentó la situación que en las últimas tres sesiones el tiempo del taller terminó por la prolongación de algunos ejercicios como consecuencia de la participación y la contestación de preguntas, no obstante, la mayoría de los participantes cooperaron para que la sesión fuera completada a pesar de la ausencia de tiempo, como se tenía programada en la carta descriptiva.
- En general, los participantes recibieron de muy buena manera al taller e hicieron peticiones para que éste se prolongara, lo cuál por cuestiones de tiempo fue imposible de hacer. A pesar de ello, los participantes y los coordinadores quedaron contentos y satisfechos con la experiencia que les representó asistir y dirigir este taller, respectivamente.

## **7.10 IMPACTO DE LA INTERVENCIÓN**

La manera en que se midió el impacto del taller fue a través de un pretest y un postest. A pesar de que los participantes fueron 22, sólo se consideró a los participantes que estuvieron en todas las sesiones por lo que en los análisis correspondientes sólo se tomaron en cuenta a 15,

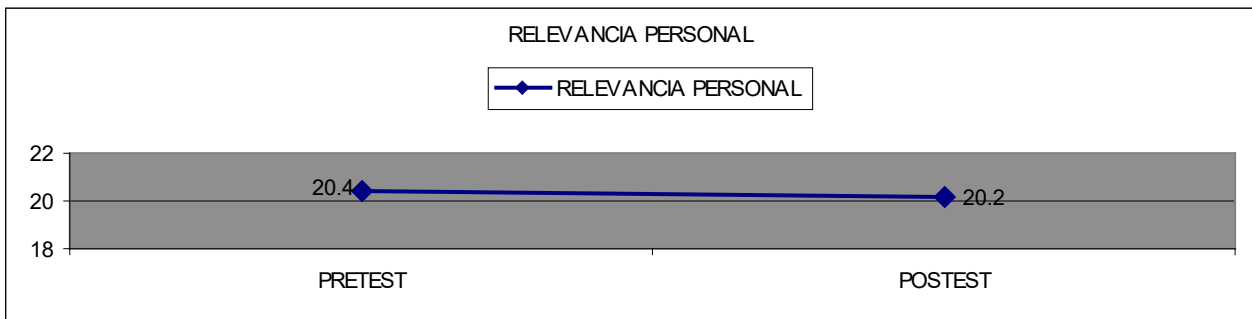
ya que 3 de los participantes que contestaron el pretest ya no lo hicieron en el postest por razones de tiempo.

Las preguntas con las que se midieron las variables de trabajo fueron las mismas que en los test de la investigación, a excepción de la distracción la cual se adecuó para medir la adquisición de los participantes de técnicas de atención y comprensión de lectura. Estas últimas pueden ser vistas en el anexo 15.

De igual forma, las variables presentan los mismos rangos que se manejaron a lo largo de los análisis.

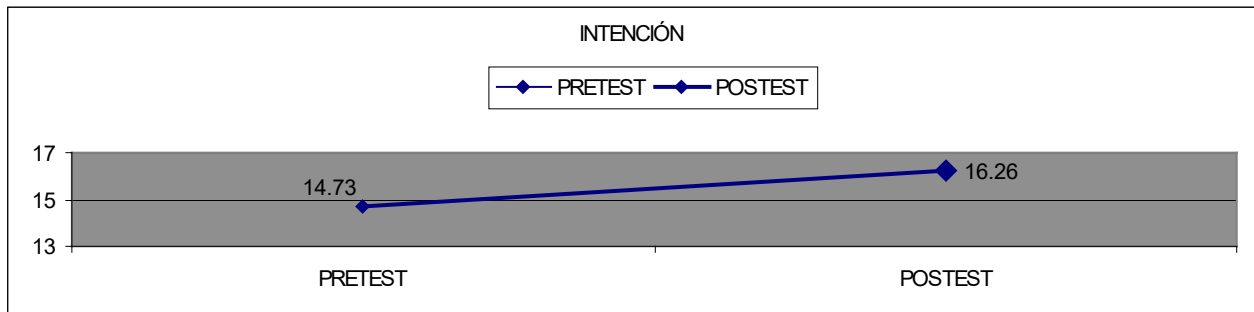
Así pues, como se puede ver en la siguiente gráfica, la variable relevancia personal, después de la prueba t de comparación de medias apareadas, pasó de una media de 20.4 a 20.2 unidades Likert. El valor de t fue de .101 y el nivel de significancia de .921. Esto indica que no existió ningún cambio al respecto.

**FIGURA 7.1: RELEVANCIA PERSONAL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**



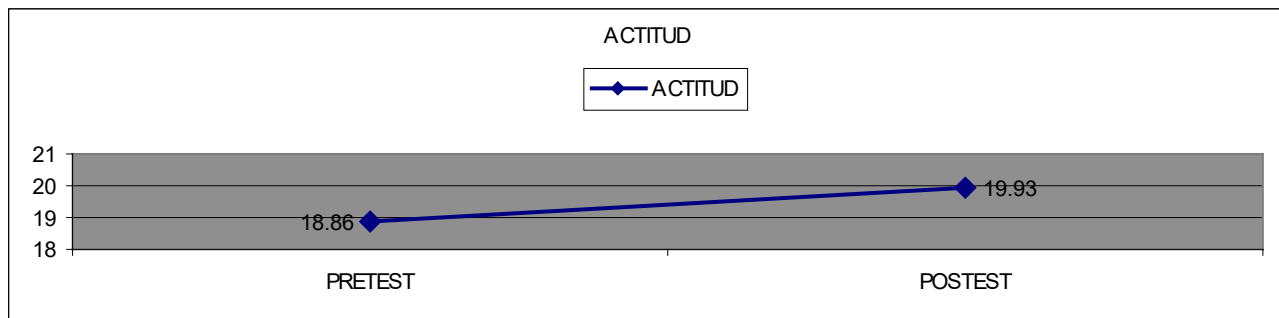
Conforme a la variable intención de realizar LP ( en la figura 7.2), después de realizar la prueba correspondiente, pasó de una media de 14.73 a 16.26 unidades Likert. El valor de t fue de -.915 y el nivel de significancia de .376. Como se puede ver se presentó un incremento en esta variable aunque no fue significativo. No obstante, considerando que el número de participantes fue pequeño, este cambio es considerable.

**FIGURA 7.2: INTENCIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**



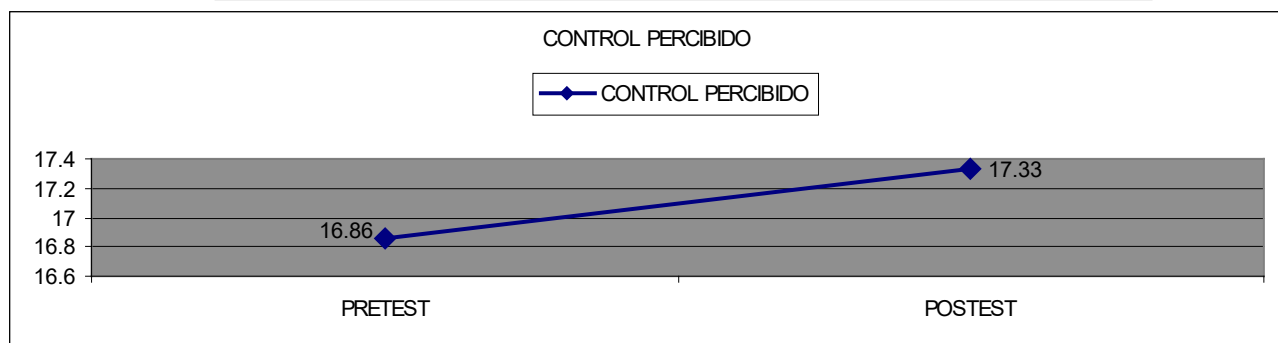
Ahora, respecto a la variable actitud hacia realizar LP ( en la figura 7.3), inició con una media de 18.86 y pasó a 19.93. El valor de t fue de  $-.109$  y el nivel de significancia de  $.915$ . De esta manera, se presentó un ligero incremento en esta variable aunque no fue significativo.

**FIGURA 7.3: ACTITUD ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**



La variable control percibido (en la figura 7.4) de realizar LP, después de realizar la prueba correspondiente, pasó de 16.86 a 17.33 unidades Likert. El valor de t fue de  $-.474$  y el nivel de significancia de  $.643$ . Así pues, se presentó un incremento en esta variable, aunque no fue significativo.

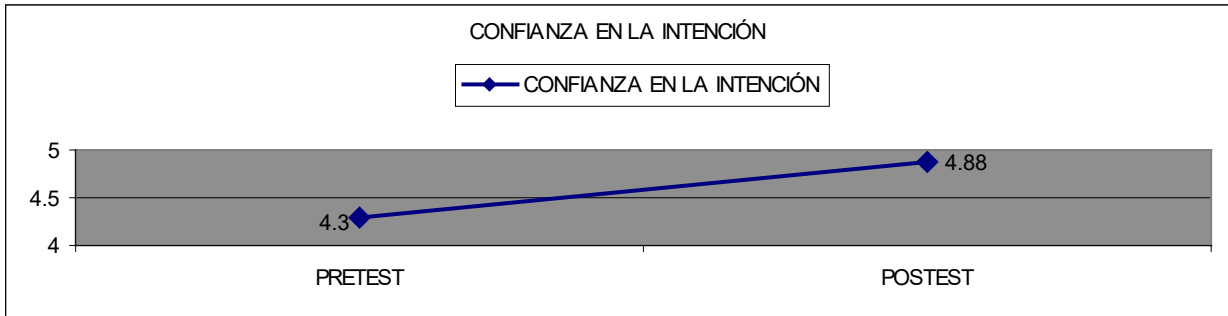
**FIGURA 7.4: CONTROL PERCIBIDO ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**



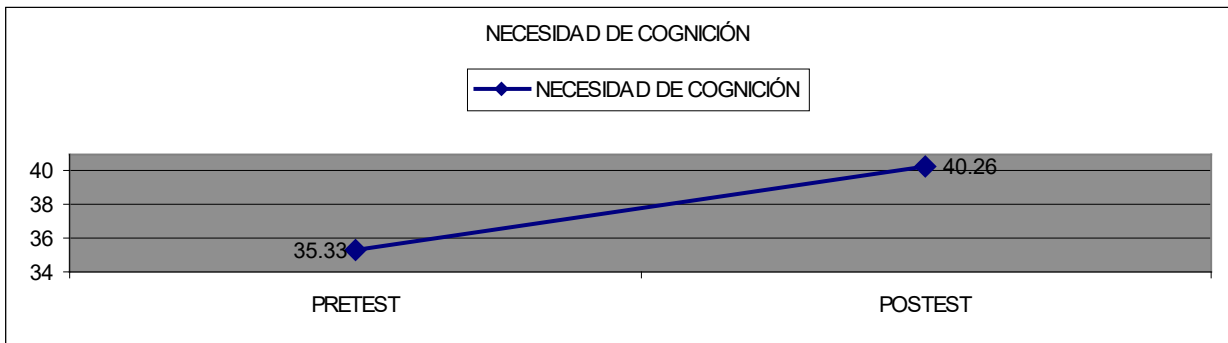
La variable confianza en la intención (en la figura 7.5), después de realizar la prueba correspondiente, pasó de 4.3 a 4.88 unidades Likert. El valor de t fue de  $-.374$  y el nivel de significancia de  $.325$ . Como se puede ver, se presentó un incremento en esta variable aunque no fue significativo.

Una de las dos variables que presentaron cambios trascendentales fue la Necesidad de Cognición (en la figura 7.6), la cual inició con una media de 35.33 y finalizó con 40.26 unidades Likert. El valor de t fue de  $-2.997$  y el nivel de significancia de  $.010$ . Como se puede observar se presentó un incremento en esta variable y fue significativo.

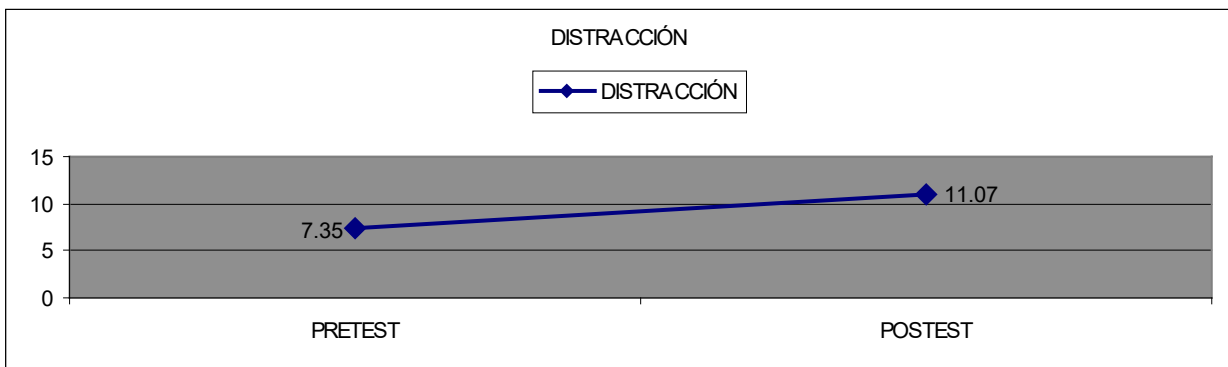
**FIGURA 7.5: CONFIANZA EN LA INTENCIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**



**FIGURA 7.6: NECESIDAD DE COGNICIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**



**FIGURA 7.7: DISTRACCIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**



La otra variable que tuvo un cambio importante fue la distracción (en la figura 7.7), la cual inició con una media de 7.35 y finalizó con 11.07 unidades Lickert. El valor de t fue de -5.257

y el nivel de significancia de .000. Así pues, se presentó un incremento muy grande en esta variable que fue significativo.

Como muestran estos resultados sobre la intervención, aunque casi todas las variables presentaron cambios favorables sólo las variables distracción y necesidad de cognición presentaron un cambio considerable como resultado de la intervención. Esto indica que ésta fue efectiva en algunos de los puntos a los cuales fue orientada.

A pesar de eso, también la actitud mostró un cambio así como la intención y el control percibido, aunque son mínimos son también un punto importante que resaltar. Así pues, podría decirse que los resultados de la intervención fueron efectivos y aceptables y, por lo tanto, que las herramientas psicosociales de manejo grupal pueden ser muy adecuadas para propiciar una solución al problema de falta de hábitos de lectura en los adolescentes de nuestro país.

### **7.11 PARTICIPANTES**

Con la intención de darles un lugar más allá de las cifras numéricas y estadísticas, y tomarlos como personas, a continuación se presenta la lista de los nombres de todos los participantes del taller; mismos que lo autorizaron sabiendo que esto no representaba ningún tipo de problema.

<b>1. Dulce Marisol Maldonado Zacatenco</b>
<b>2. Fabiola Flores López</b>
<b>3. Erika Reyna Barranco Ángeles</b>
<b>4. María Teresa Rodríguez Juárez</b>
<b>5. Janeth Vega Figueroa</b>
<b>6. Mauricio Rodríguez Díaz</b>
<b>7. Stefany Ávila Mercado</b>
<b>8. María del Pilar Ávila De Luna</b>
<b>9. Nancy Talía Santiago Castillo</b>
<b>10. América Ortiz Ramírez</b>
<b>11. Juan Francisco Mercado Quiroz</b>
<b>12. Iván Oswaldo Sánchez Posada</b>
<b>13. Guadalupe Hernández Campos</b>
<b>14. Paola Negreros Benítez</b>
<b>15. Abraham Leonel Villegas Padrón</b>
<b>16. Marcos David Echevarría Lozada</b>
<b>17. José Luis Chávez Godoy</b>
<b>18. Perla Yareli Sánchez Sánchez</b>

19. Prisylla Yoenuet Castillo Hernández
20. Oscar Martín Ureña Huerta
21. Claudia Karen Campos Evaristo
22. Sandra Gisela Mendel Saavedra

## 7.12 OPINIONES DE LOS PARTICIPANTES SOBRE EL TALLER

Al finalizar el taller se pidió a los participantes que escribieran en una hoja sus opiniones sobre todo lo visto a lo largo del taller, que ayudarían a conocer de diferente forma el efecto de la intervención en ellos, pues ya se vio el impacto de la intervención como grupo, pero como individuos también debe ser importante considerarse. Algunas de estas opiniones se muestran en seguida.

*“Aprendí a interesarme más por la lectura productiva”*

María del Pilar Ávila De Luna

*“Las actividades realizadas en el taller me serán de gran ayuda, no sólo para fomentar la práctica de mi lectura sino para poder comunicarme...”*

Prisylla Yoenuet Castillo Hernández

*“Creo que el taller fue muy bueno ya que me ayudó a comprender que la lectura productiva será un aspecto importante de mi vida”*

Perla Yareli Sánchez Sánchez

*“El taller me ayudó a entender que la lectura es muy importante y que realizarla puede ser muy divertido”*

Iván Oswaldo Sánchez Posada

*“Del taller aprendí que la lectura será muy útil en mi vida”*

América Ortiz Ruiz

*“Del taller aprendí que debo hacer lectura para tener mejor condición de vida y para ser más hábil al comprenderla”*

Erika Reyna Barranco Ángeles

*“En el taller aprendí cómo retener las ideas de los textos, a ordenar sus ideas, y poner toda mi atención en un texto para poder comprenderlo”*

Sandra Gisela Mendel Saavedra

## ANEXOS

### ANEXO 1

1. Edad:\_\_\_\_\_ 2.Sexo: [1] Varón [2] Mujer

3. ¿Qué religión tienen en tu casa?

(1)Católica (2)Cristiana (3)Evangélico (4) Creyente (5)Ninguna (6)Otra:\_\_\_\_\_

4.¿Qué tan creyente te consideras?

**Mucho (1) Regular(2) Poco (3) Nada(4)**

5.¿Practicas algún pasatiempo regularmente? Si ( ) ¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_ No ( )

6.- ¿Practicas algún deporte regularmente? Si ( ) ¿Cuál(es)? \_\_\_\_\_ No ( )

7. ¿Sobre qué tipo de tema acostumbras a leer más por gusto?

**(1)Sobre deportes (2)Sobre espectáculos (3)Sobre cultura (4)Sobre Literatura Universal**

**(6)Sobre ciencia y tecnología (7)Revistas de entretenimiento {video juegos, moda, belleza, pasatiempos}**

**(8)Noticias (8)Otras{especificar}\_\_\_\_\_ (9)No me gusta leer**

8.¿Qué Música prefieres escuchar?\_\_\_\_\_

9. ¿Acostumbas a escribir? Si ( ) No ( )

¿Sobre qué es lo que te gusta escribir?\_\_\_\_\_

10. ¿Cuántas horas dedicas diario para ver TV?\_\_\_\_\_

11 ¿Qué tipo de programas de TV prefirieres?\_\_\_\_\_

12.- Si tuvieras que ver alguna noticia ¿Qué noticiario prefieres ver?\_\_\_\_\_

13 Si tuvieras que consultar alguna nota periodística ¿Qué periódico preferirías?\_\_\_\_\_

14.- ¿Qué tan crítico de lo que sucede en la sociedad te consideras?

**Mucho ( 1 ) Regular( 2 ) Poco ( 3 ) Nada( 4 )**

15.-¿Qué promedio tienes actualmente en tus estudios?\_\_\_\_\_

16.-Vives con:

**(1)Ambos padres (2) Sólo con mi padre (3) Sólo con mi madre (4)Con hermanos (5) Con parientes**

**(6)Otros\_\_\_\_\_**

17.-Nivel máximo de estudios de tu padre:

**(1)No estudio nada (2)Primaria Incompleta (3)Primaria completa (4)Secundaria incompleta (5)Secundaria completa**

**(6)Preparatoria incompleta (7)Preparatoria completa (8)Carrera técnica (9)Licenciatura incompleta**

**(10)Licenciatura completa (11)Maestría (12)Doctorado (13)Posdoctorado**

18.-Nivel máximo de estudios de tu madre:

**(1)No estudio nada (2)Primaria Incompleta (3)Primaria completa (4)Secundaria incompleta (5)Secundaria completa**

**(6)Preparatoria incompleta (7)Preparatoria completa (8)Carrera técnica (9)Licenciatura incompleta**

**(10)Licenciatura completa (11)Maestría (12)Doctorado (13)Posdoctorado**

19.-¿Cuál es el ingreso mensual promedio en tu hogar?\_\_\_\_\_

20.-¿Cuántas habitaciones hay en tu casa?\_\_\_\_\_ 21.-¿Cuántas personas (incuyéndote) viven en tu casa?\_\_\_\_\_

22.-¿Jefe de familia de tu hogar?

**(1)Mi Papá (2)Mi mamá (3)Ambos (4)Otros{Especifique}\_\_\_\_\_**

23.-¿Con cuáles de los siguientes objetos cuentas en tu casa para que tú estudies?(Puedes marcar más de una opción)

**(1)Libros especializados (2)Enciclopedias (3)Internet (4)Revistas especializadas (5)Computadora  
(6)Estudio**

24.-Grado máximo de estudios que te gustaría alcanzar?

**(1)Preparatoria incompleta (2)Preparatoria completa (3)Licenciatura incompleta (4)Licenciatura completa  
(5)Maestría (6)Doctorado (7)Posdoctorado**

25.-Grado máximo de estudios que crees alcanzar (considerando condiciones económicas, familiares e intelectuales)

**(1)Preparatoria incompleta (2)Preparatoria completa (3)Licenciatura incompleta (4)Licenciatura completa  
(5)Maestría (6)Doctorado (7)Posdoctorado**

26.-Dirías que tu habilidad mental para las cuestiones escolares (Tareas, exámenes, buenas calificaciones) es:

**(1)Muy buena (2)Buena (3)Regular (4)Mala (5)Muy mala**

27.-A qué te gustaría dedicarte para ganarte la vida:\_\_\_\_\_

28.-Cuando estudias, ¿cuánto tiempo le dedicas en promedio?\_\_\_\_\_

29.-Con que frecuencia estudias.



## ANEXO 2

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca
17. Prefiero los problemas simples a los complejos.	1	2	3	4	5
18. Si reflexiono con tenacidad puedo lograr mis metas.	1	2	3	4	5
19. Confío en mis habilidades mentales.	1	2	3	4	5
20. Para mí, está bien conocer las respuestas a un problema más que comprender las razones de esas respuestas.	1	2	3	4	5
21. Pensar no es mi idea de hacer algo divertido.	1	2	3	4	5
Pienso lo necesario y no más.	1	2	3	4	5
29. Básicamente pienso porque no me queda otra opción.	1	2	3	4	5
30. Sólo me esfuerzo en pensar lo necesario	1	2	3	4	5
31. Me gustan las tareas que requieren de pensar poco (Una vez que ya las he aprendido).	1	2	3	4	5
33. Prefiero objetivos que sólo pueden lograrse dedicando un esfuerzo mental considerable.	1	2	3	4	5
34. Prefiero razonar sólo los proyectos pequeños y cotidianos a los de largo plazo.	1	2	3	4	5
35. Realmente disfruto aquellas tareas que implican dar nuevas soluciones a problemas conocidos.	1	2	3	4	5
36. El ignorante vive más tranquilo y contento.	1	2	3	4	5
37. Prefiero una tarea intelectualmente difícil e importante a otra que sea poco importante y que requiere poco esfuerzo.	1	2	3	4	5
38. No me gusta estar pensando qué estoy haciendo de mi vida.	1	2	3	4	5
39. Prefiero hacer algo que requiera poco razonamiento que algo que desafíe mis habilidades mentales.	1	2	3	4	5
40. Trato de evitar y anticipar las situaciones donde exista la posibilidad de pensar profundamente las cosas.	1	2	3	4	5
41. La ignorancia es una bendición.	1	2	3	4	5
42. Si dos tareas son igualmente importantes, prefiero una intelectualmente simple a una complicada.	1	2	3	4	5
43. No me gusta pensar en tomar decisiones porque luego me entra la duda.	1	2	3	4	5
44. La mayoría de las veces, pensar de más sólo me trae dificultades.	1	2	3	4	5
45. No me gusta tener la responsabilidad de manejar una situación que requiere de mucha reflexión.	1	2	3	4	5

## ANEXO 3

	Siempre	Casi siempre	Frecuente-mente	Casi nunca	Nunca
1. Me gusta tener opiniones sobre todos los asuntos que me rodean.	1	2	3	4	5
2. Evito tomar posiciones extremas sobre cualquier tema.	1	2	3	4	5
3. Me molesta verme obligado a tomar una postura específica ante los temas que no me interesan.	1	2	3	4	5
4. En cualquier situación busco aclararme qué es bueno o malo.	1	2	3	4	5
5. Con frecuencia prefiero permanecer neutral en temas polémicos.	1	2	3	4	5
6. Soy indiferente frente a muchos temas que los demás consideran importantes.	1	2	3	4	5
7. Disfruto mucho pensar en las ventajas y desventajas de las situaciones nuevas.	1	2	3	4	5
8. Hay muchas cosas para las cuales no tengo alguna preferencia.	1	2	3	4	5
9. Me molesta permanecer neutral en una discusión.	1	2	3	4	5
10. Me gusta tener opiniones fuertes aún y cuando no esté involucrado personalmente.	1	2	3	4	5
11. Pongo toda mi atención en saber si las cosas están bien o mal.	1	2	3	4	5
12. Prefiero tener una opinión firmes a no tener opinión alguna.	1	2	3	4	5
13. Me formo opiniones definitivas sobre algún tema sólo cuando es necesario.	1	2	3	4	5
14. Me gusta decidir si las cosas nuevas son realmente buenas o malas.	1	2	3	4	5
15. Sólo tomo alguna postura cuando el tema me interesa	1	2	3	4	5
16. Aunque algo no me afecte suelo pensar si es bueno o malo.	1	2	3	4	5
22. Pienso que hay muchas situaciones, eventos, temas en mi vida que ni son buenas ni son malas.	1	2	3	4	5
23. Para mí es importante formarme opiniones sobre todo.	1	2	3	4	5
24. Es difícil que mantenga una posición neutral sobre los sucesos de la vida actual.	1	2	3	4	5
25. No decido si algo es bueno o malo hasta que tengo suficiente información.	1	2	3	4	5
26. Tengo más opiniones que las que tiene en promedio la gente.	1	2	3	4	5
27. Tener opiniones firmes es muy importante para mí.	1	2	3	4	5
28. Frente a circunstancias donde la mayoría de la gente es neutral, yo suelo tener una opinión.	1	2	3	4	5

## ANEXO 4

1. Voy a realizar <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima semana.	<b>Extremadamente probable</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Extremadamente improbable</b>
2. Mi familia pensaría que yo debo realizar <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima.	<b>Extremadamente improbable</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Extremadamente Probable</b>
3. Soy capaz de realizar <i>lectura productiva</i> a partir de la próxima semana en mis tiempos libres.	<b>Totalmente Falso</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Totalmente cierto</b>
4. Mis amigos aprobarían que yo realizara <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima	<b>Totalmente Cierto</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Totalmente falso</b>
5. Trataré de realizar <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima semana	<b>Extremadamente probable</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Extremadamente improbable</b>
6. ¿Qué tanto depende de mí el hecho de realizar <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima semana?	<b>Totalmente</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Nada</b>
7. Las personas que son importantes para mí aprobarían que yo realizara <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima semana.	<b>Totalmente falso</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Totalmente cierto</b>
8. Realizar <i>lectura productiva</i> en tiempo libres a partir de la próxima semana es .....	<b>Malo</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Bueno</b>
	<b>Inconveniente</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Conveniente</b>
	<b>Desagradable</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Placentero</b>
9. Intentaré realizar <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima semana.	<b>Extremadamente probable</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Extremadamente improbable</b>
10. De mí depende realizar <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima semana.	<b>Totalmente cierto</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Totalmente falso</b>

## ANEXO 5

1. Para mí, el artículo que acabo de leer hace unos momentos sobre la <i>lectura productiva</i> es....	<b>Agresivo</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Inofensivo</b>
	<b>Débil</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Fuerte</b>
	<b>Agradable</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Desagradable</b>
	<b>Pacífico</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Amenazante</b>
	<b>Violento</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Tranquilo</b>

## ANEXO 6

2. Puse la suficiente atención como para entender totalmente los contenidos del mensaje.	<b>Totalmente Cierto</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Totalmente falso</b>
3. A tu consideración, ¿qué tan distraído/a te sentiste en el momento de tratar de entender los contenidos del mensaje.	<b>Totalmente distraído/a</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Nada distraído/a</b>

## ANEXO 7

1. La <i>lectura productiva</i> será una actividad importante en mi vida.	<b>Extremadamente probable</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Extremadamente improbable</b>
6. ¿Qué tan involucrado te sentiste respecto a los contenidos del artículo?	<b>Totalmente involucrado/a</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Nada involucrado/a</b>
3. Las personas que realizan <i>lectura productiva</i> tienen mayor éxito en sus vidas.	<b>Totalmente Falso</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Totalmente cierto</b>
4. Una de mis cualidades importantes será realizar <i>lectura productiva</i> en mis tiempos libres a partir de la próxima semana.	<b>Totalmente Cierto</b>	1	2	3	4	5	6	7	<b>Totalmente falso</b>

## ANEXO 8

2. ¿Qué tan confiado/a te sientes en este momento de realizar *lectura productiva* a partir de la próxima semana en tus tiempos libres?

**Totalmente  
confiado/a**

1 2 3 4 5 6 7

**Nada  
confiado/a**

## ANEXO 9

1. ¿Cuál de las siguientes actividades crees que te podrían quitar tiempo para poder realizar lectura productiva en tus ratos libres a partir de la próxima semana? (Puedes marcar más de una opción).

**(1) Ir al cine (2) Salir con mis amigos/as (3) Ver Televisión (4) Ir a bailes o fiestas**

**(5) Chatear por internet (6) Jugar videojuegos (7) Escuchar música (8) Trabajar (9) Leer revistas de entretenimiento (Belleza, videojuegos, modas, etc.).**

## ANEXO 10

Te pedimos que leas con mucho cuidado y atención el siguiente artículo pues se te pedirá más adelante tu opinión sobre el mismo. Además, tus respuestas serán usadas para la evaluación de tu nivel de comprensión de textos.

### MEDIOCRIDAD EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA DE NEZAHUALCÓYOLT

#### **-MEDIOCRE Y PROBLEMÁTICO FUTURO OFRECERÁN AL PAÍS ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE NEZAHUALCÓYOTL COMO CONSECUENCIA DE LA FALTA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.**

Recientes estudios muestran que un alto porcentaje de los estudiantes de preparatorias del Municipio de Nezahualcóyolt, en el Estado de México, carecen de la habilidad de entender y reflexionar profundamente sobre textos escritos, y como consecuencia de esta situación sus habilidades académicas e intelectuales están al nivel de personas de 11 o 12 años de edad.

Pero lo que en realidad es alarmante no es sólo el bajo rendimiento escolar sino el porvenir que ofrecerán al país estos estudiantes a consecuencia de su carencia de habilidades de lectura, pues no existen las posibilidades reales de que se desarrollen como profesionistas de éxito, e incluso ni como personas críticas del mundo que les rodea. Su futuro es desolador.

Los estudios sugieren que lo más que se puede esperar de estos estudiantes es que se ganen la vida en trabajos mediocres donde la paga es poca y que formen familias numerosas y disfuncionales en donde la violencia intrafamiliar será el pan de todos los días. En pocas palabras, que no serán personas que ofrezcan algo positivo a la sociedad, sino que serán la causa de un sinnúmero de problemas de índole social como drogadicción, delincuencia, alcoholismo, violencia, pandillerismo, desempleo e incluso prostitución.

Por esta razón, especialistas sugieren que aún es tiempo de impedir que estos estudiantes constituyan un problema social en el futuro fomentando hábitos de **lectura productiva** en un nivel más amplio

que sólo leer mecánicamente para estudiar o leer alguna que otra vez revistas de chismes de espectáculos o de deportes, pues es la única forma en que estos estudiantes leen.

Lo que se pretende con la **lectura productiva** es que los jóvenes utilicen sus capacidades mentales profundamente para entender y reflexionar sobre textos con contenidos como ciencia, tecnología, literatura, novelas, historia de civilizaciones modernas y antiguas, o matemáticas o física aplicadas. Pero no sólo tienen que hacerlo como parte de una formación académica o por obligación, sino que tienen que hacerlo por entretenerse, como si se tratara de un buen pasatiempo (que en realidad sí lo es). Es decir, que tiene que disfrutarse y realizarse con la misma frecuencia con la que se hace algún otro pasatiempo.

Asimismo, muchos estudios han demostrado que la lectura productiva es tan generosa que produce consecuencias positivas en quien la realiza, como mejores calificaciones en la escuela, mayor tolerancia social, mayor creatividad, menor propensión a cualquier tipo de adicción y que las personas con este hábito generalmente consiguen empleos mejor pagados que las personas que no lo tienen.

Así, la **lectura productiva** es vista como una solución que puede impedir que los estudiantes del Municipio de Nezahualcóyotl se conviertan en personas mediocres y conformistas, que lo único que sabrán hacer es causar problemas.

## ANEXO 11

Te pedimos que leas con mucho cuidado y atención el siguiente artículo, pues se te pedirá más adelante tu opinión sobre el mismo. Además, tus respuestas serán usadas para la evaluación de tu nivel de comprensión de textos.

# BAJO RENDIMIENTO EN ESTUDIANTES DE PREPARATORIA DE NEZAHUALCÓYOTL

## -DESOLADOR FUTURO OFRECERÁN AL PAÍS ESTUDIANTES ADOLESCENTES DE NEZAHUALCÓYOTL COMO CONSECUENCIA DE LA FALTA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

Recientes estudios muestran que un alto porcentaje de los estudiantes de preparatorias del Municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México, carecen de la habilidad de entender y reflexionar profundamente sobre textos escritos, y como consecuencia de esta situación sus habilidades académicas no tienen el desarrollo adecuado que se podría esperar en ellos.

Pero lo que en realidad es alarmante no es sólo el bajo rendimiento escolar sino el porvenir que ofrecerán al país estos estudiantes a consecuencia de su carencia de habilidades de lectura, pues no existen las posibilidades reales de que se desarrollen como profesionistas de éxito. Su futuro es desolador.

Los estudios sugieren que lo más que se puede esperar de estos estudiantes con bajo rendimiento escolar, como consecuencia de su falta de habilidades de comprensión de lectura, es que se ganen la vida en trabajos donde la paga es poca y que formen familias disfuncionales. En pocas palabras, que serán personas que con pobres y escasas expectativas hacia el futuro pues no tendrán las posibilidades reales de adentrarse en el mercado laboral, tan competido y saturado por profesionistas que luchan por conseguir una oportunidad. Además, tendrán familias en las que la armonía y el amor estarán ausentes.

Por esta razón, especialistas sugieren que aún es tiempo de impedir que estos estudiantes constituyan un problema social en el futuro fomentando hábitos de

**lectura productiva** en un nivel más amplio que sólo leer mecánicamente para estudiar o leer alguna que otra vez revistas de espectáculos, de entretenimiento o de deportes, pues es la única forma en que estos estudiantes leen.

Lo que se pretende con la **lectura productiva** es que los jóvenes utilicen sus capacidades mentales profundamente para entender y reflexionar sobre textos con contenidos como ciencia, tecnología, literatura, novelas, historia de civilizaciones modernas y antiguas, o matemáticas o física aplicadas. Pero no sólo tienen que hacerlo como parte de una formación académica o por obligación, sino que tienen que hacerlo por entretenerse, como si se tratara de un buen pasatiempo (que en realidad sí lo es). Es decir, que tiene que disfrutarse y realizarse con la misma frecuencia con la que se hace algún otro pasatiempo.

Asimismo, muchos estudios han demostrado que la lectura productiva es tan generosa que produce consecuencias positivas en quien la realiza, como mejores calificaciones en la escuela, mayor tolerancia social, mayor creatividad, menor propensión a cualquier tipo de adicción y que las personas con este hábito generalmente consiguen empleos mejor pagados que las personas que no lo tienen.

Así, la **lectura productiva** es vista como una solución que puede propiciar que los estudiantes del Municipio de Nezahualcóyotl se conviertan en profesionistas capaces, competentes y consientes del mundo que les rodea.

## ANEXO 12

Te pedimos que leas con mucho cuidado y atención el siguiente artículo pues se te pedirá más adelante tu opinión sobre el mismo. Tus respuestas serán usadas para realizar programas orientados a desarrollar tus habilidades intelectuales.

# MEDIOCRIDAD Y DESOLADOR FUTURO EN LOS ESTUDIANTES

## -MEDIOCRE Y PROBLEMÁTICO FUTURO OFRECERÁN ESTUDIANTES COMO CONSECUENCIA DE LA FALTA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Recientes estudios e investigaciones que se han realizado por especialistas del tema muestran que un alto porcentaje de los estudiantes carecen de la habilidad de entender y reflexionar profundamente sobre textos escritos, y como consecuencia de esta situación sus habilidades académicas e intelectuales están al nivel de personas de 11 o 12 años de edad, lo que resulta increíblemente bajo.

Pero lo que en realidad es alarmante no es sólo el bajo rendimiento escolar sino el porvenir que ofrecerán estos estudiantes a consecuencia de su carencia de habilidades de lectura, pues no existen las posibilidades reales de que se desarrollen como profesionistas de éxito, e incluso ni como personas críticas del mundo que les rodea. Su futuro es desolador.

Los estudios sugieren que lo más que se puede esperar de estos estudiantes es que se ganen la vida en trabajos mediocres donde la paga es poca y que formen familias numerosas y disfuncionales en donde la violencia intrafamiliar será el pan de todos los días. En pocas palabras, que no serán personas que ofrezcan algo positivo a la sociedad, sino que serán la causa de un sinnúmero de problemas de índole social como drogadicción, delincuencia, alcoholismo, violencia, pandillerismo, desempleo e incluso prostitución.

Por esta razón, especialistas sugieren que aún es tiempo de impedir que estos estudiantes constituyan un problema social en el futuro fomentando hábitos de **lectura productiva** en un nivel más amplio

que sólo leer mecánicamente para estudiar o leer alguna que otra vez revistas de chismes de espectáculos o de deportes, pues es la única forma en que estos estudiantes leen.

Lo que se pretende con la **lectura productiva** es que los jóvenes utilicen sus capacidades mentales profundamente para entender y reflexionar sobre textos con contenidos como ciencia, tecnología, literatura, novelas, historia de civilizaciones modernas y antiguas, o matemáticas o física aplicadas. Pero no sólo tienen que hacerlo como parte de una formación académica o por obligación, sino que tienen que hacerlo por entretenerse, como si se tratara de un buen pasatiempo (que en realidad sí lo es). Es decir, que tiene que disfrutarse y realizarse con la misma frecuencia con la que se hace algún otro pasatiempo.

Asimismo, muchos estudios han demostrado que la lectura productiva es tan generosa que produce consecuencias positivas en quien la realiza, como mejores calificaciones en la escuela, mayor tolerancia social, mayor creatividad, menor propensión a cualquier tipo de adicción y que las personas con este hábito generalmente consiguen empleos mejor pagados que las personas que no lo tienen.

Así, la **lectura productiva** es vista como una solución que puede impedir que muchos estudiantes se conviertan en personas mediocres y conformistas, que lo único que sabrán hacer es causar problemas.



## ANEXO 13

Te pedimos que leas con mucho cuidado y atención el siguiente artículo pues se te pedirá más adelante tu opinión sobre el mismo. Tus respuestas serán usadas para realizar programas orientados a desarrollar tus habilidades intelectuales.

# BAJO RENDIMIENTO Y DESOLADOR FUTURO EN ESTUDIANTES

## -DESOLADOR FUTURO OFRECERÁN ESTUDIANTES COMO CONSECUENCIA DE LA FALTA DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

Recientes estudios e investigaciones que se han realizado por especialistas del tema muestran que un alto porcentaje de los estudiantes carecen de la habilidad de entender y reflexionar profundamente sobre textos escritos, y como consecuencia de esta situación sus habilidades académicas e intelectuales están al nivel de personas de 11 o 12 años de edad, lo que resulta increíblemente bajo.

Pero lo que en realidad es alarmante no es sólo el bajo rendimiento escolar sino el porvenir que ofrecerán al país estos estudiantes a consecuencia de su carencia de habilidades de lectura, pues no existen las posibilidades reales de que se desarrollen como profesionistas de éxito. Su futuro es desolador.

Los estudios sugieren que lo más que se puede esperar de estos estudiantes con bajo rendimiento escolar, como consecuencia de su falta de habilidades de comprensión de lectura, es que se ganen la vida en trabajos donde la paga es poca y que formen familias disfuncionales. En pocas palabras, que serán personas que con pobres y escasas expectativas hacia el futuro pues no tendrán las posibilidades reales de adentrarse en el mercado laboral, tan competido y saturado por profesionistas que luchan por conseguir una oportunidad. Además, tendrán familias en las que la armonía y el amor estarán ausentes.

Por esta razón, especialistas sugieren que aún es tiempo de impedir que estos estudiantes constituyan un problema social en el futuro fomentando hábitos de

**lectura productiva** en un nivel más amplio que sólo leer mecánicamente para estudiar o leer alguna que otra vez revistas de espectáculos, de entretenimiento o de deportes, pues es la única forma en que estos estudiantes leen.

Lo que se pretende con la **lectura productiva** es que los jóvenes utilicen sus capacidades mentales profundamente para entender y reflexionar sobre textos con contenidos como ciencia, tecnología, literatura, novelas, historia de civilizaciones modernas y antiguas, o matemáticas o física aplicadas. Pero no sólo tienen que hacerlo como parte de una formación académica o por obligación, sino que tienen que hacerlo por entretenerse, como si se tratara de un buen pasatiempo (que en realidad sí lo es). Es decir, que tiene que disfrutarse y realizarse con la misma frecuencia con la que se hace algún otro pasatiempo.

Asimismo, muchos estudios han demostrado que la lectura productiva es tan generosa que produce consecuencias positivas en quien la realiza, como mejores calificaciones en la escuela, mayor tolerancia social, mayor creatividad, menor propensión a cualquier tipo de adicción y que las personas con este hábito generalmente consiguen empleos mejor pagados que las personas que no lo tienen.

Así, la **lectura productiva** es vista como una solución que puede propiciar que muchos estudiantes se conviertan en profesionistas capaces, competentes y conscientes del mundo que les rodea.

**ANEXO 14**

Nombre\_\_\_\_\_

Grupo\_\_\_\_\_

1. ¿Has realizado *lectura productiva* durante los últimos días?

**SI**

**NO**

2. ¿Sobre qué tipo de temas?\_\_\_\_\_

3. ¿En cuántos días hiciste *lectura productiva* en la última semana?

(1) 1 día (2) 2 días (3) 3 días (4) 4 días (5) 5 días (6) 6 días (7) 7 días (8) Nunca

4. ¿Cuánto tiempo le dedicaste cuando hiciste *lectura productiva*?

(1) Media hora aprox. (2) 1 hora aprox. (3) 2 horas aprox. (4) 3 horas aprox. (5) más de 3 horas

5. ¿Qué tan confiado te sientes de seguir realizando la *lectura productiva* en tus tiempos libres?

(1) Nada confiado (2) Poco confiado (3) Confiado (4) Muy confiado (5) Totalmente confiado

**ANEXO15**

1- Sientes que tienes la capacidad de poner atención suficiente como para poder comprender los contenidos de las lecturas.

**Totalmente Cierto**

1 2 3 4 5 6 7

**Totalmente falso**

2-Te sientes capaz de poder concentrarte lo necesario como para poder comprender cualquier texto.

**Totalmente Cierto**

1 2 3 4 5 6 7

**Totalmente falso**

## ÉPILOGO

### **EL ARTE DE LEER**

*El arte de leer es el arte de pensar con ayuda.*

*Leer es pensar con otro,*

*Pensar con sus pensamientos y pensar lo que nos sugiere,*

*Afines o contrarios a los suyos.*

*La lectura es uno de los medios menos discutibles de obtener felicidad.*

*Lleva a la felicidad porque conduce a la sabiduría, porque de ella viene; es su tierra natal, y naturalmente, desea llevar allá a sus amigos.*

*Emilie Faguet*

## REFERENCIAS

- Ajzen (2002) The theory of planned behavior. Disponible en la página de Internet <http://www.people.umass.edu/ajzen>. Consultada en 7 de julio del 2004.
- Álvaro Estramiana, J. L. (1995). Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas, Madrid, Siglo XXI de España.
- Argudín, Y. y Luna M. (1994). Aprender a pensar leyendo bien, México, Plaza y Valdez.
- Blair, G. J. W. y Petty R. E. (1996) The need of evaluate, *Journal of personality and social psychology*, 40, 1, 172-194.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1990) Aprender a leer. México, Grigalbo.
- Cacioppo J. T. Y Petty R. E. (1982) The Need for cognition, *Journal of personality and social psychology*, 42, 1, 116-131.
- Cacioppo J. T., Petty R. E. y Morris K. J. (1983) Effects of Need for Cognition on message evaluation, recall and persuasión, *Journal of personality and social pshychology*, 45, 4, 805-818.
- Castro, J. A. (1997) Especialistas en fomento a la lectura en el mundo, durante la Feria Infantil y juvenil, valoran con optimismo: el libro no agoniza, en la revista *Proceso* publicada el 29 de abril de 1997, No. 1099-31.
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and ude of source versus message cues in persuasión, *Journal of personality and social psychology*, 39, 5, 752-766.
- Chevalux, E. (1992). Cómo fomentar los hábitos de lectura. Barcelona, SEAC.
- Chávez, P. (1994). Historia de las doctrinas filosóficas, México, Alhambra.
- COLMEX (1999). Historia de la lectura en México, México, COLMEX.
- Contreras Ibáñez, C. C., Correa Romero F. E. y Saldivar Garduño, A. (2002) Medición motivacional cognoscitiva: funcionamiento de la necesidad de cognición en una muestra mexicana. *La psicología social en México*, 9, 487-492.
- Correa, F. E. (2001) Cambio de actitudes hacia la pena de muerte entre jóvenes universitarios: una explicación desde el Modelo de Probabilidad de Elaboración, Tesis no publicada en psicología social, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- DeBono, K. G. (1987), Investiganting the social-adjustive and value-expressive funtions of attitudes: implications for persuasion processes, *Journal of personality and social psychology*, 52, 2, 279-287.
- El Mural (2003). Defiende Pacheco el valor de la poesía. Disponible en la página de Internet el [www.elmural.com](http://www.elmural.com) Consultado el 7 de junio de 2004.

- Garrett, G. (2004). Los perdedores de la globalización. Conferencia dictada en la Universidad Iberoamericana como parte del diplomado Globalización: desafíos y oportunidades. En la sección Mercados del periódico El Financiero publicado el Viernes 24 de septiembre, No. 6640, 11A.
- Hernández Sampieri R., Fernández Collado C. y Baptista Lucio P. (2000) Metodología de la investigación, México, Mc Graw Hill.
- INEGI (2003a). Indicadores señalados sobre el nivel de instrucción, promedio de escolaridad, aptitud para leer y escribir y alfabetismo 1960-2000. Disponible en [www.inegi.com.org](http://www.inegi.com.org) Consultado el 7 de junio del 2004.
- INEGI (2003b). Población de 8 y 14 años y porcentaje de la misma que sabe leer y escribir por entidad federativa y según sexo-2000. Disponible en la página de Internet [www.inegi.com.org](http://www.inegi.com.org) Consultado el 7 de junio del 2004.
- INEGI (2003c). Población de 15 años y más y porcentaje de la misma que es alfabeta por entidad federativa según sexo-2000. Disponible en la página de Internet [www.inegi.com.org](http://www.inegi.com.org) Consultado el 7 de junio del 2004.
- INEGI (2003d). Distribución porcentual de la población de 15 años y más según nivel de instrucción para cada entidad federativa, y sexo-2000. Disponible en la página de Internet [www.inegi.com.org](http://www.inegi.com.org) Consultado el 7 de junio del 2004.
- Jarvis W. B. y Petty E. R. (1996) The need to evaluate, Journal of personality and social psychology, 70, 1, 172-194.
- Korman, A. K. (1978) Psicología de la industria y de las organizaciones, Madrid, Marova.
- Ladrón, M., (1985) La lectura, México, SEP-El caballo,
- Latapí, P. (1996). De la lectura al pensamiento, En la revista proceso publicada el 29 de abril de 1996, No. 1017-22.
- Latapí, P. (1999). El aprendizaje que requiere el futuro, En la revista Proceso publicada el 6 de diciembre, 1205-22.
- Latapí, P. (1999a). Horizontes de lectura. En la revista Proceso publicada el 13 de septiembre, No. 1193-22.
- Latapí, P. (2000). Por un país que sepa leer. En la revista Proceso publicada el 23 de octubre, No. 1251-21.
- McGuire W. (1985) Attitudes and Attitudes Chance, en Lindzey G. y Aronson E. (deis), The handbook of social psychology, 2, New York, Randon House.
- Mead, G. (1992/1934). Espíritu, persona y sociedad. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Morales J. F. (1999) Actitudes en Morales F. Y Huici C. (Coordinadores) Psicología social, 131-143, Madrid, McGraw Hill.
- Morales J. F. (1999a). Relación entre actitud y conducta en Morales F. Y Huici C. (Coordinadores) Psicología social, 145-151, Madrid, McGraw Hill.

- Moya, M. (1999). Persuasión y cambio de actitudes en Morales F. y Huici C. (Coordinadores) Psicología social, 153-170, Madrid, McGraw Hill.
- Nietzsche, F. (1994/1886) Más allá del bien y del mal, México, Editores Mexicanos Unidos.
- OCDE/UNESCO (2000a). La medida de los conocimientos y las destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias-2000. Disponible en la página de Internet [www.unesco.org](http://www.unesco.org) Consultada el 11 de junio del 2004.
- OCDE/UNESCO (2000b). Literacy skill for the world of tomorrow-further PISA-2000 En la página de Internet [www.unesco.org](http://www.unesco.org) Consultada el 11 de junio del 2004.
- OECD/UNESCO (2003). Study identifies regional disparities in student performance. Disponible en la página de Internet [www.unesco.org](http://www.unesco.org) Consultada el 11 de junio del 2004.
- OTROS ÁNGULOS (2004). La lectura en México, Programa transmitido el día 13 de diciembre del 2004 con horario de 11 pm a 12 pm por CNI canal 40 de la Ciudad de México.
- Palacios Sierra M., Caniza Arévalo E. V. y Pérez Rodríguez Y. (1997) Leer para aprender, México, Pearsons,
- Paoli, A. (1983). Comunicación e información: perspectivas teóricas, México, Trillas-UAM.
- Pasquino, G. (1999) La democracia exigente, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, J. (1995). La necesidad y el placer de leer. Madrid, Popular.
- Petty R. E., Briñol P. Y Tormala Z. L. (2002) Thought confidence as a determinant of persuasion: the self-validation hypothesis, Journal of personality and social psychology, 82, 5, 722-741.
- Petty R. E. y Cacioppo J. T. (1996). Attitudes and Persuasión: Classic and contemporary Approaches, Boulder (Colorado), Westview,
- Petty R. E. y Cacioppo J. T. (1984) The effects of involvement on responses to Argument quantity and quality: central and peripheral routes to persuasión, Journal of personality and social psychology, 46, 1, 69-81.
- Petty R. E. y Cacioppo J. T. (1986). Elaboration likelihood model of persuasión, Advances in experimental social psychology, 19, 124-203.
- Petty R. E. y Priester J. R. (1994). Cambio de actitud de los mass media: implicaciones del modelo de persuasión de elaboración probable en Bryants, Madrid, Media.
- Pieters R. J. y Verplaken B. (1995). Intention-behavior consistency: effects of consideration set size, involvement and need for cognition, European Journal of social psychology, 531-543.
- Rajecki D.W. (1982) Attitudes: themes y advances, Sunderland (Massachussets), Sinauer Associated.
- Reardon, k. k. (1991) La persuasión en la comunicación, México, Paidós.
- Reforma (2002). Encuesta sobre consumo cultural y medios. Disponible en la página de Internet [www.elreforma.com.mx](http://www.elreforma.com.mx) Consultada el 11 de junio del 2004.
- Reforma (2004). Encuesta sobre consumo cultural y medios. Disponible en la página de Internet [www.elreforma.com.mx](http://www.elreforma.com.mx) Consultada el 11 de junio del 2004.

- Rodríguez, A. (2002). Lectura y democracia. Discurso dictado en la 68th IFLA Council and General Conference realizada del 18 al 24 del 2002. Disponible en la página de Internet <http://dois.mimas.ac.uk/DoIS/data/Papers/juljuljin5148.html> Consultada el 16 de junio de 2004.
- SARPE (1988) Historia del pensamiento: Filosofía antigua- comienzos de la patrística. Madrid, SARPE.
- SOLOHIJOS (2002). Fomentar la lectura en nuestros hijos. Disponible en la página de Internet <http://www.solohijos.com/leer&disfrutar/html/fomentar/home.php> Consultado el 3 de junio del 2004.
- Suaiden, E. (2002). El impacto social de las bibliotecas públicas. Anales de documentación, 5, 333-344. Disponible en la página de Internet <http://dois.mimas.ac.uk> Consultada el 16 de junio de 2004.
- Tormala Z. L. Y Petty R. E. (2002). What doesn't kill me makes me stronger: the effects of resisting persuasión on attitud certainly, Journal of personality and social pshychology, 83, 6, 1298-1213.
- Warshaw P. R., Catalone R. y Joyce M. (1985) A field application of the Fishbein and Ajzen intención model. Journal of social pshycology, 126, 1, 135-136.