

# Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el desarrollo de la motivación lectora

IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS\* | ROSA TABERNERO SALA\*\*

La asunción del paradigma constructivista e interactivo de la lectura ha promovido el estudio de aspectos que trascienden las destrezas cognitivas implicadas en el acto de leer, como la motivación lectora. Con el objetivo de estudiar este constructo en el contexto español, diseñamos una herramienta cuya validación se realizó mediante una investigación cuantitativa *ex post facto* con escolares de 8 a 12 años ( $N=700$ ) donde se exploró el vínculo entre la actuación de la familia como contexto alfabetizador y el índice de motivación lectora del alumnado. Los resultados constatan la validez del instrumento y evidencian la influencia positiva de las acciones familiares alrededor de la lectura en el desarrollo de la motivación lectora intrínseca, así como su correlación positiva con el hábito lector. Además, se halla una asociación significativa entre el estatus socioeconómico familiar, tanto con la motivación lectora intrínseca, como con el grado de percepción de la familia como contexto alfabetizador.

*The assumption of the constructivist and interactive paradigm of reading has promoted the study of aspects that transcend the cognitive skills involved in the act of reading, such as reading motivation. With the aim of studying this construct in the Spanish context, we designed a tool for the validation of which ex post facto quantitative research was developed with schoolchildren from 8 to 12 years ( $N=700$ ) where the link between the family's performance as a literacy context and the student motivation rate was explored. The results confirm the validity of the instrument and show the positive influence of family actions around reading on the development of intrinsic reading motivation, as well as its positive correlation with reading habits. In addition, there is a significant association between family socio-economic status and both intrinsic reading motivation and the degree of perception of the family as a literacy context.*

## Palabras clave

Alfabetización familiar  
Educación familiar  
Educación básica primaria  
Lectura  
Motivación lectora

## Keywords

Family literacy  
Family education  
Primary basic education  
Reading  
Reading motivation

Recepción: 29 de agosto de 2023 | Aceptación: 8 de marzo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61421>

- \* Profesora contratada doctora en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Educación. Líneas de investigación: educación lingüística y lectoliteraria; sociolingüística educativa; sociodidáctica de las lenguas. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con R. Tabertero, M.J. Colón y M. Sampérez), "Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso", *Profesional de la Información*, vol. 31, núm. 2, e310213. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>; (2021, en coautoría con A. Marco), "Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora", *Tejuelo*, vol. 33, pp. 161-184. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>. CE: [icamposb@unizar.es](mailto:icamposb@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>
- \*\* Profesora titular de universidad de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Filología Hispánica. Líneas de investigación: literatura infantil y juvenil; educación lectoliteraria. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con M.J. Colón), "Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico", *Revista de Educación a Distancia (RED)*, vol. 23, núm. 75. DOI: <https://doi.org/10.6018/red.545111>; (2022, en coautoría con M.J. Colón, M. Sampérez e I.O. Campos), "Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso", *Profesional de la Información*, vol. 31, núm. 2, e310213. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>. CE: [rostab@unizar.es](mailto:rostab@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia lectora es fundamental para la construcción del conocimiento, la inclusión sociocultural de las personas y el pleno ejercicio de la democracia en una sociedad letrada (Lomas, 2015; Ferreira, 2016). La conciencia sobre el papel capital de la alfabetización para el desarrollo de la ciudadanía ha conducido a las instituciones educativas a escala internacional hacia un interés creciente por la superación del iletrismo, especialmente a partir de mediados del siglo pasado (UNESCO, 2017).

Si bien el interés por el desarrollo de la competencia lectora ha sido una constante a lo largo de las últimas décadas, su concepción ha sufrido un cambio de paradigma, desde una definición acorde a una perspectiva instrumental fundamentada en el desarrollo de destrezas individuales de naturaleza cognitiva y psicomotriz; hasta su consideración como un constructo complejo y multidimensional en el que intervienen diferentes factores de tipo cognitivo, afectivo y social, que están presentes en la relación interactiva entre el lector y el texto, mismo que se desarrolla en un contexto sociocultural determinado. Asimismo, se ha dado una evolución desde la concepción de la lectura como una habilidad a adquirir en un momento determinado de la vida y con una aplicación indistinta en diferentes situaciones comunicativas, hasta su consideración como una competencia de apropiación progresiva a lo largo de la vida, condicionada en cada práctica por factores vinculados al lector, al texto y al contexto del acto de lectura (Solé, 2012).

Evidencia de la perspectiva constructiva e interactiva que fundamenta la concepción actual de la lectura es la definición de la competencia lectora en la que se sustentan las pruebas del Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS):

La competencia lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas

escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal (Mullis y Martin, 2021: 10).

En síntesis, el paradigma actual subraya, entre otras cuestiones, la contextualización de todo acto de lectura desde una perspectiva sociocultural, lo que conlleva una puesta en valor del carácter social que condiciona tanto su aprendizaje como su práctica.

La asunción de este paradigma ha conducido a un interés creciente por la exploración de la dimensión emocional de la lectura, del cual deriva una tradición de más de dos décadas; esta tradición está centrada en la definición del constructo de *motivación lectora*, que alude al conjunto de razones subjetivas que conducen a una persona a practicarla (Stutz *et al.*, 2016).

A pesar de que no existe una definición unívoca del constructo (Conradi *et al.*, 2014; Davis *et al.*, 2018; Neugebauer y Fujimoto, 2023), su relevancia en la formación de lectores ha sido subrayada al constatarse su asociación con el nivel de comprensión lectora alcanzado por el alumnado en diferentes etapas educativas (Klauda y Guthrie, 2014; Mol y Bus, 2011; Pfof *et al.*, 2013; Schaffner *et al.*, 2014; Rettig y Schiefele, 2023). Por otra parte, las investigaciones desarrolladas hasta el momento han enfatizado su carácter multidimensional (Schiefele *et al.*, 2012); así mismo, existe un acuerdo en considerar las razones que impulsan el deseo de leer desde una perspectiva dicotómica que contrapone aquéllas que se sustentan en aspectos de naturaleza intrínseca con las que lo hacen en aspectos de naturaleza extrínseca (Stutz *et al.*, 2016). Entre el estudiantado en edad (pre)adolescente se ha constatado que quienes practican la lectura movilizados/as fundamentalmente por razones intrínsecas —esto es, por la necesidad de satisfacer su curiosidad o por el placer que

sienten al sumergirse en los textos— tienden a presentar niveles más elevados de competencia lectora que quienes manifiestan razones esencialmente extrínsecas —esto es, practican la lectura movilizados/as por la consecución de un reconocimiento o una recompensa externa— (Schiefele y Löweke, 2017).

Entre los factores asociados al desarrollo de la motivación lectora en escolares se han explorado variables de tipo individual y educativo, si bien algunos estudios también han atendido a su vínculo con el contexto familiar. En este sentido, se ha constatado la importancia del estímulo ofrecido en el hogar para el desarrollo del interés por los libros (Baker y Scher, 2002; Klauda y Wigfield, 2012; Xia *et al.*, 2019), así como la influencia del capital económico y cultural familiar (Zucker *et al.*, 2022).

Si bien a nivel internacional existe un amplio corpus teórico en torno al constructo de motivación lectora, en el contexto español todavía está presente una tradición centrada en su estudio desde una perspectiva cuantitativa, con amplias muestras, que parte de las evidencias teóricas alcanzadas a escala internacional. Sin embargo, los resultados de España en las evaluaciones del Programme for International Student Assessment (PISA), por debajo de la media de la OCDE (Schleicher, 2019), unidos al descenso del hábito lector —fundamentalmente a partir de la adolescencia— (Federación de Gremios de Editores de España, 2023), imponen la necesidad de iniciar líneas de investigación sobre esta cuestión.

Para el caso del territorio de Aragón, resultan especialmente relevantes los resultados de la última Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España desarrollada por el Gobierno de España (2022), donde se constata el tímido papel de la familia como contexto impulsor del vínculo de los menores con la lectura, dado que sólo 37.8 por ciento de la población con hijos/as menores de 18 años dice compartir lecturas con sus descendientes en su tiempo de ocio. Habida cuenta de la relevancia de las prácticas alfabetizadoras desarrolladas en la

familia para la inmersión de los infantes en la cultura letrada (Santana *et al.*, 2017; Teberosky y Sepúlveda, 2018), estos datos resultan especialmente preocupantes.

Por otra parte, en el ámbito jurídico, la legislación actual (Ley Orgánica 3/2020) subraya la obligatoriedad de desarrollar planes de lectura en los centros educativos en aras de promover el hábito lector entre el alumnado; este objetivo es uno de los principales de la educación primaria.

Todo lo expuesto justifica el interés por desarrollar investigaciones que profundicen en el contexto español en los factores implicados en el desarrollo de la motivación lectora entre la población infantil, con especial énfasis en la intervención de variables vinculadas al contexto familiar.

## MARCO TEÓRICO

### *Definición del constructo objeto de estudio*

Como ya se ha señalado, actualmente no existe un consenso teórico en la definición de la motivación lectora (Conradi *et al.*, 2014; Davis *et al.*, 2018; Neugebauer y Fujimoto, 2023). No obstante, en consonancia con los principios de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), a lo largo de las más de dos décadas de investigación sobre esta cuestión, como ya se ha dicho, se asume la existencia de dos formas de motivación entre los lectores en formación: una de naturaleza intrínseca y otra de naturaleza extrínseca. La primera supone que la lectura responde al interés por satisfacer una curiosidad o por el placer que reporta, mientras que la segunda supone una práctica movilizadora por la percepción de una recompensa o un reconocimiento externo asociado a ella.

Revisiones exhaustivas como las de Conradi *et al.* (2014) y Davis *et al.* (2018) destacan la amplia aceptación —con diversas modificaciones— del modelo propuesto por Wigfield y Guthrie (1997) para la definición y medición del constructo. Estos autores parten de la

teoría de la expectativa-valor (Wigfield y Eccles, 2000), la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2002) y la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997) para proponer un modelo fundamentado en 11 dimensiones agrupadas, a su vez, en tres grandes apartados: 1) las creencias sobre la competencia o autoeficacia lectora (*self-efficacy, challenge y work avoidance*); 2) las razones intrínsecas y extrínsecas para leer (*curiosity, involvement e importance* para el caso de la motivación intrínseca y *recognition, grades y competition* para la extrínseca); y 3) razones sociales para leer (*social y compilance*).

Revisiones posteriores de este modelo han sugerido la necesidad de considerar la autoeficacia lectora como un factor condicionante del desarrollo de la motivación lectora en lugar de entenderse como uno de sus componentes. Además, investigaciones posteriores han utilizado mayoritariamente los reactivos del instrumento creado por Wigfield y Guthrie (1997) (*motivation reading questionnaire, MRQ*) correspondientes a las razones de tipo intrínseco y extrínseco para leer. Por otra parte, la revisión teórica evidencia una tendencia a la adaptación de dicha herramienta mediante la reducción de las dimensiones propuestas para cada orientación motivacional (Schiefele *et al.*, 2012; Schiefele *et al.*, 2016), así como del número de reactivos vinculados a éstas; o, incluso, mediante la redacción de forma alternativa de algunos de ellos (Schiefele *et al.*, 2016; Schiefele y Löweke, 2017).

Revisado el estado de la cuestión por lo que respecta a la definición del constructo, en el apartado que sigue se presentan los fundamentos de la investigación a partir de una concepción de la motivación lectora coherente con el consenso adoptado con mayor amplitud por la comunidad científica: aquella que atiende a las razones intrínsecas y extrínsecas de la práctica de la lectura. La adopción de esta postura supuso la aplicación de una escala diseñada con base en la discusión de los reactivos vinculados a cada orientación

motivacional en el MRQ (Wigfield y Guthrie, 1997) por parte de un grupo de expertos/as en educación lingüística, que se sometió a pruebas de validez de constructo y fiabilidad.

### *Variables familiares en el desarrollo de la motivación lectora*

En cuanto a las variables asociadas al desarrollo de la motivación lectora, los estudios previos evidencian un especial interés por la exploración de su vínculo con aspectos de tipo individual y educativo. Entre las variables individuales consideradas destaca la edad, con una tendencia a la disminución de la motivación conforme ésta avanza (Xia *et al.*, 2019), fundamentalmente en la adolescencia (Merisuo-Storm, 2006; Pestcher, 2010; Artola *et al.*, 2021). También se han encontrado diferencias recurrentes en función del sexo, con la existencia de una mayor motivación entre las mujeres (Artola *et al.*, 2017; Graham *et al.*, 2012; Merisuo-Storm, 2006; Wigfield *et al.*, 2016). Los estudios previos también apuntan a la recurrente asociación positiva entre el autoconcepto lector y el nivel de motivación lectora (Kavanagh, 2019; Vakin-Nusbaum *et al.*, 2018; Xia *et al.*, 2019).

Respecto a los factores sociales, autores como Kavanagh (2019) y Zucker *et al.* (2022) han subrayado la todavía escasa cantidad de investigaciones sobre su potencial asociación con el desarrollo de la motivación lectora. En cualquier caso, pueden destacarse algunas evidencias relevantes relacionadas con el contexto familiar.

Una de las primeras aproximaciones a esta cuestión se encuentra en el trabajo de Baker y Scher (2002), quienes desarrollaron un estudio mixto con progenitores y estudiantes de primero de educación primaria ( $N=65$ ) pertenecientes a diferentes contextos socioculturales y socioeconómicos estadounidenses. En su investigación, encontraron un vínculo positivo entre la lectura por placer practicada por los progenitores y el nivel de motivación lectora de los escolares. También estudiaron la posible

influencia del estatus socioeconómico familiar en la determinación de la motivación lectora del alumnado, pero encontraron una realidad diferente a la esperada, ya que las creencias y conductas respecto a la lectura manifestadas por las familias fueron factores más relevantes que el nivel de ingreso familiar. En este sentido, Baker y Scher (2002) subrayan la importancia del modo en el que se experimenta el contacto con la lectura bajo la mediación de los progenitores para el desarrollo de la motivación lectora, frente a ciertas variables cuantitativas como la cantidad de libros disponibles en el hogar.

Posteriormente, otros autores han continuado indagando en el vínculo entre diferentes variables relacionadas con el contexto

familiar y el desarrollo de la motivación lectora en niños/as. En la Tabla 1 se recogen los resultados de una revisión de estudios recientes, seleccionados bajo los criterios de: temática del estudio (vínculo entre la motivación lectora y variables del contexto familiar); año de publicación (cinco últimos años); enfoque metodológico (cuantitativo); edad de las y los participantes (entre 8 y 12 años); y accesibilidad (artículos en *open access*). En síntesis, los resultados revelan una asociación positiva entre variables relacionadas con el estatus socioeconómico/sociocultural familiar y el papel de los progenitores como referentes lectores, con el desarrollo de la motivación, el autoconcepto y el hábito lector.

**Tabla 1. Síntesis de las aportaciones de los estudios revisados**

Autores	Contexto	Participantes	Principales evidencias
Becker y McElvany (2018)	Alemania	N=717 (3º a 6º de EP)	Mayor motivación lectora intrínseca, autoconcepto lector y hábito en las niñas, con mayor impacto entre el alumnado con menor estatus socioeconómico y mayor intensificación conforme aumenta la edad.
Kavanagh (2019)	Irlanda	N=4,067 (6º de EP)	Asociación positiva entre el estatus socioeconómico familiar y la motivación intrínseca, el autoconcepto lector y los hábitos de lectura.
Xia <i>et al.</i> (2019)	China	N=254 (5º y 6º de EP)	Correlación positiva entre estímulo de los padres, autoconcepto lector y motivación. Correlación negativa de la edad con el estímulo de los padres y con la motivación.
Mudrák <i>et al.</i> (2020)	República Checa	N=5,537 (4º de EP)	Asociación positiva de los recursos y el apoyo aportado por los progenitores en las tareas de lectura con el compromiso mostrado por el alumnado. Asociación positiva del estatus socioeconómico familiar con el autoconcepto lector.
Choi <i>et al.</i> (2022)	China	N=238 (3º a 6º de EP)	Correlación positiva entre la existencia de lectura compartida del periódico entre progenitores y niños/as y el desarrollo de la motivación lectora.
Çalıřkan y Halim (2022)	Turquía	N=100 (4º EP)	En un diseño pre-test / post-test con grupo de control, se evidencia una mejora de la motivación lectora en el grupo donde se implica a los progenitores para la participación en actividades de lectura.
Pfost y Heyne (2023)	Alemania	N=1,242 (4º EP)	Asociación positiva entre la lectura conjunta de libros (progenitores-niños/as) y visitas conjuntas a la biblioteca con la predisposición al desarrollo de hábitos de lectura. Vínculo positivo entre el estatus sociocultural familiar (estudios de los progenitores) con las oportunidades de alfabetización familiar (lectura compartida y visitas a la biblioteca) y con el hábito lector del alumnado.

Fuente: elaboración propia.

Respecto al modo de medir las variables relacionadas con la familia los estudios difieren, ya que valoran diferentes cuestiones como: la frecuencia de lectura compartida entre progenitores y niños/as (Choi *et al.*, 2022; Çalışkan y Halim, 2022); la formación académica de los progenitores (Pfof y Heyne, 2023); la ocupación laboral de éstos (Becker y McElvany, 2018); la frecuencia de visita a la biblioteca (Pfof y Heyne, 2023); o el suministro de recursos de alfabetización, como libros u orientaciones (Mudrák *et al.*, 2020; Xia *et al.*, 2019).

A partir del marco expuesto, la investigación que se presentará a continuación contó con tres objetivos: 1) diseñar y validar una herramienta en español enfocada al estudio de la motivación lectora entre el estudiantado del segundo y el tercer ciclo de educación primaria; 2) explorar la posible asociación entre diferentes prácticas de lectura vivenciadas en el hogar y el desarrollo de la motivación lectora del alumnado; y 3) explorar la posible asociación del estatus socioeconómico familiar con los estímulos en torno a la lectura vivenciados en el hogar y con el grado de motivación lectora mostrado por el alumnado.

## MARCO METODOLÓGICO

### Diseño y participantes

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental *ex post facto* con la participación de 700 estudiantes de tres escuelas públicas de Aragón (España) que cursaban entre tercero y sexto curso de educación primaria (edades comprendidas entre 8 y 12 años).

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, fundamentado en la disponibilidad de acceso al campo tras la solicitud de participación cursada a varios centros educativos públicos. Los criterios de inclusión en el estudio fueron la disposición tanto del alumno/a como de sus tutores legales para responder al cuestionario y la ausencia de dificultades lectoras significativas, aspecto que se pudo identificar gracias a la colaboración del profesorado. Así, si bien todo el alumnado completó el cuestionario, en el proceso de tratamiento de los datos se separaron los correspondientes al alumnado que contaba con dificultades lectoras, al entenderse que, fruto de estas dificultades, sus respuestas podrían contener sesgos. La Tabla 2 recoge las principales características de la muestra.

Tabla 2. Caracterización de la muestra

Curso	N= 700 (%)	Sexo (%)	Estatus SE alto (%)	Estatus SE medio (%)	Estatus SE bajo (%)
3º	21	M=44.2 / F=55.8	11.7	72.8	15.5
4º	22.3	M=56.8 / F=43.2	12.3	72.6	15.1
5º	27.1	M=51.3 / F=48.7	21.8	62.7	15.5
6º	29.6	M=49.8 / F=50.2	13.6	68	18.4
Total	–	M=50.6 / F=49.4	15.3	68.5	16.3

Fuente: elaboración propia.

### Instrumento

La herramienta aplicada fue un cuestionario con el que se recopiló información sobre variables individuales, familiares y escolares, relacionadas con los hábitos de lectura y con la motivación lectora de tipo intrínseco y extrínseco. La Tabla 3 recoge una síntesis de

la estructura de la herramienta. Dado que el primero de los objetivos de la investigación fue el diseño y validación de la escala central del instrumento —destinada a la medición de la motivación lectora— se presentarán más detalles en el apartado correspondiente a los resultados del primer objetivo.

**Tabla 3. Síntesis de la estructura del cuestionario**

Tipo de variable	Variable	Tipo de pregunta
Individuales	Sexo	Respuesta dicotómica
	Curso	Cerrada con cuatro opciones (3º, 4º, 5º, 6º)
	Autoconcepto lector	4 reactivos con escala Likert de 4 niveles a partir de la herramienta de Kavanagh (2019)
Familiares	Estatus socioeconómico familiar	Pregunta abierta sobre la profesión de los tutores legales para su categorización según Campos y Marco (2021)
	Frecuencia de lectura percibida en los tutores legales	Escala Likert de 4 niveles
Escolares	Autoinforme de las notas obtenidas en la última evaluación de cada materia	Escala Likert de 5 niveles
	Frecuencia percibida respecto a la realización de actividades de lectura tipo tradicional en el aula	3 reactivos con escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia percibida respecto a la realización de actividades de lectura acordes al paradigma de la educación lectoliteraria actual	3 reactivos con escala Likert de 4 niveles
	Actividad preferida vinculada a la lectura vivenciada en el contexto escolar	Abierta
Hábitos de lectura	Número de libros leídos en el último mes sin contar los escolares	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de lectura en el tiempo libre	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de visita a la biblioteca escolar en el tiempo libre	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de visita a la biblioteca municipal en el tiempo libre	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de recomendación de lecturas por diferentes mediadores	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de lectura de diferentes géneros	Escala Likert de 4 niveles
Razones intrínsecas para leer	Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• curiosidad</li> <li>• implicación</li> <li>• importancia</li> <li>• ítems generales de control</li> </ul>	7 reactivos (tras AFE y AFC, inicialmente 11 reactivos) con escala Likert de 4 niveles
Razones extrínsecas para leer	Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• calificaciones</li> <li>• reconocimiento</li> <li>• notas</li> <li>• competición</li> </ul>	4 reactivos con escala Likert de 4 niveles

Fuente: elaboración propia.

### Procedimiento de recopilación de los datos

En primer lugar, se estableció contacto con los equipos directivos de varios colegios públicos

a los que se proporcionó información sobre los objetivos del estudio, el modo de recolección y tratamiento de los datos (aspectos de

anonimato y difusión de los resultados) y la posibilidad de devolución de las evidencias. Además, se entregó el documento de información y consentimiento destinado a los tutores legales del alumnado, que contenía la misma información.

Los datos fueron recopilados por el propio equipo investigador en sesiones de 45 minutos, lo que permitió atender a posibles dudas durante el proceso de cumplimentación del cuestionario y favoreció el control de sesgos. En los grupos de menor edad (3º y 4º curso) el equipo leyó en voz alta cada pregunta para facilitar la comprensión y cumplimentación del formulario. Entre las consignas dadas al alumnado se subrayó la necesidad de que se consultasen las posibles dudas y se respondieran todas las preguntas individual y sinceramente.

### *Procedimiento de análisis de los datos*

Para el análisis de la validez y la fiabilidad de la escala enfocada a la medición de la motivación lectora se implementaron análisis de tipo factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), previa aplicación de pruebas pertinentes de adecuación muestral y correlación, así como la prueba alfa de Cronbach.

Respecto a la variable dependiente —motivación lectora— antes de analizar las diferencias en función de las variables vinculadas al contexto familiar, se calcularon: 1) el índice de motivación lectora intrínseca (media ponderada de los reactivos correspondientes a ésta, debido al diferente peso hallado en el análisis factorial); 2) el índice de motivación lectora extrínseca (media aritmética de los reactivos correspondientes a ésta); 3) el índice general de motivación lectora, a partir de los dos anteriores.

Respecto a las variables independientes, conviene señalar el modo en el que se calculó la referente al estatus socioeconómico familiar. Dada la edad del alumnado al que estaba enfocada la herramienta (de 8 a 12 años), se optó por medir esta variable a partir de una pregunta comprensible para niños/as de dicha

edad. De este modo, se eligió el procedimiento aplicado por Campos y Marco (2021). El alumnado indicó en una pregunta abierta la dedicación laboral de cada progenitor o tutor legal y, posteriormente, las respuestas se categorizaron ordinalmente y se otorgó un código entre 0 y 8 a cada profesión según las categorías utilizadas por las autoras mencionadas. Tras la suma de las puntuaciones de ambos tutores legales se creó una variable con tres rangos y para los extremos se establecieron las puntuaciones correspondientes al cuartil superior e inferior: estatus elevado:  $\geq 10,500$ ; estatus medio: entre 3,501 y 10,499; estatus bajo:  $\leq 3,500$ .

Para analizar las diferencias en los índices de motivación lectora según las variables independientes se realizaron pruebas de comparación de medidas de tendencia central previo análisis del comportamiento de los datos en términos de normalidad y homogeneidad de varianzas en función de cada variable, lo que llevó a la aplicación de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis y su correspondiente test *post hoc*. Además, también se aplicó la prueba de correlación no paramétrica de Spearman, que permitió analizar la asociación entre la variable de escala correspondiente a cada índice de motivación lectora y variables ordinales como, por ejemplo, la frecuencia de lectura.

Las operaciones se realizaron con el programa SPSS en su versión 26.00 y el nivel de significancia para rechazar la hipótesis nula fue de 0.05.

## **RESULTADOS**

### *Resultados correspondientes al objetivo 1*

El primer objetivo era diseñar y validar una herramienta en español para medir la motivación lectora del alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria (8 a 12 años). Para ello, se partió de la revisión de herramientas utilizadas en estudios previos con alumnado preadolescente, que constató la profusa utilización del instrumento de Wigfield y Guthrie (1997),

validado con estudiantes estadounidenses de 4º y 5º curso de enseñanza básica y, posteriormente, utilizado en el contexto internacional con alumnado de otros cursos de la misma etapa. Dado que nuestro objetivo era obtener un instrumento aplicable en el segundo y el tercer ciclo de educación primaria (cursos de 3º a 6º), el MRQ se consideró un punto de partida óptimo.

Se presentaron para su discusión ante un grupo de expertos los ítems del MRQ correspondientes a las dimensiones vinculadas originalmente a cada orientación motivacional (Baker y Wigfield, 1999), con apertura a la posible reducción o ampliación del número de reactivos si se consideraba conveniente, tal y como se había realizado en estudios previos (Schiefele *et al.*, 2012; Schiefele *et al.*, 2016). Concretamente, la motivación intrínseca se componía de las dimensiones de *curiosity*/curiosidad (6 ítems), *involvement*/implicación (6 ítems) e *importance*/importancia (2 ítems); y la extrínseca de las de *recognition*/reconocimiento (5 ítems), *grades*/notas (4 ítems) y *competition*/competición (6 ítems).

El grupo de expertos estuvo conformado por 11 personas: tres investigadores/as en didáctica de la lengua y la literatura, cuatro gestores/as de programas de animación a la lectura y cuatro docentes de segundo y tercer

ciclo de educación primaria en activo. De la discusión desarrollada por este comité resultó el conjunto de reactivos que se muestra en la Tabla 4, donde cabe destacar:

1. La reducción en número respecto al MRQ, de modo que para la motivación intrínseca propusieron tres ítems para las dimensiones de *curiosity*/curiosidad e *involvement*/implicación (en lugar de los seis originales) y mantuvieron la propuesta de dos para la de *importance*/importancia; mientras que en el caso de la motivación extrínseca propusieron un ítem para las dimensiones de *grades*/notas y *recognition*/reconocimiento (frente a los seis y cinco del MRQ respectivamente), y dos para la dimensión de *competition*/competición (frente a los seis originales).
2. La modificación de la redacción de algunos enunciados respecto de los originales, aspecto coherente con estudios previos (Schiefele *et al.*, 2016; Schiefele y Löweke, 2017).
3. La incorporación de ítems complementarios vinculados a la motivación intrínseca desde una perspectiva global o de control.

**Tabla 4. Propuesta de reactivos emitida por los expertos**

Ítem propuesto	Dimensión
1. Me gusta leer libros informativos sobre temas que me interesan	<i>curiosity</i> /curiosidad
2. Cuando leo, me interesa tener mis propias opiniones de lo leído	<i>involvement</i> /implicación
3. Cuando leo, me gusta ponerme en la piel de los personajes	<i>involvement</i> /implicación
4. Una de mis principales razones para leer es que quiero mejorar mis notas	<i>grades</i> /notas
5. Suelo leer porque mis padres o familiares se ponen contentos	<i>recognition</i> /reconocimiento
6. Creo que es importante realizar actividades que animen a leer	<i>importance</i> /importancia
7. Me apetece leer sobre temas nuevos que desconozco	<i>curiosity</i> /curiosidad
8. Disfruto eligiendo mis propias lecturas	<i>curiosity</i> /curiosidad
9. Me gusta terminar las tareas de lectura antes que mis compañeros/as	<i>competition</i> /competición
10. Me hace sentir bien elegir mejores libros que mis compañeros/as	<i>competition</i> /competición
11. Leer me permite conocer nuevos mundos y culturas	<i>involvement</i> /implicación
12. Creo que leer es una de las actividades más importantes del colegio	<i>involvement</i> /implicación

**Tabla 4. Propuesta de reactivos emitida por los expertos**

(continuación)

Ítem propuesto	Dimensión
13. Cuando me regalan un libro me siento contento/a	control
14. Me gusta leer	control
15. Cuando sea mayor decidiré pasar mucho tiempo leyendo	control

Fuente: elaboración propia.

Una vez recopilados los datos, antes de realizar el análisis de la estructura factorial para la validación de la escala se realizaron pruebas de adecuación muestral para corroborar que la estructura de los datos permitía efectuar dicho análisis. En primer lugar, se estudió el comportamiento normal de los ítems mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El resultado mostró que, si bien no se distribuían con normalidad, no se alejaban de una distribución

simétrica, de modo que se analizó el coeficiente de asimetría de cada reactivo, ya que esto permitiría realizar el análisis factorial previa supresión de aquéllos que tuvieran un coeficiente de asimetría próximo o superior a 1 o -1. El análisis de dicho coeficiente evidenció la asimetría de 4 ítems, por lo que se optó por su supresión. Así, finalmente se mantuvieron 11 ítems, ordenados para la realización de los análisis de validez, como se muestra en la Tabla 5.

**Tabla 5. Ítems de la escala mantenidos tras el análisis de simetría**

Propuesta de los/as expertos/as	Dimensión
1. Me gusta leer libros informativos sobre temas que me interesan	<i>curiosity/curiosidad</i>
2. Cuando leo, me interesa tener mis propias opiniones de lo leído	<i>involvement/implicación</i>
3. Cuando leo, me gusta ponerme en la piel de los personajes	<i>involvement/implicación</i>
4. Una de mis principales razones para leer es que quiero mejorar mis notas	<i>grades/notas</i>
5. Suelo leer porque mis padres o familiares se ponen contentos	<i>recognition/reconocimiento</i>
6. Creo que es importante realizar actividades que animen a leer	<i>importance/importancia</i>
7. Me apetece leer sobre temas nuevos que desconozco	<i>curiosity/curiosidad</i>
8. Me hace sentir bien elegir mejores libros que mis compañeros/as	<i>competition/competición</i>
9. Me gusta terminar las tareas de lectura antes que mis compañeros/as	<i>competition/competición</i>
10. Me gusta leer	control
11. Cuando sea mayor decidiré pasar mucho tiempo leyendo	control

Fuente: elaboración propia.

Otro paso previo al análisis factorial fue la observación de la existencia de correlaciones bivariantes entre los ítems. Para ello, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, que evidenció la existencia de correlaciones significativas entre débiles y moderadas ( $R=0.247-R=0.616$ ) entre la mayor parte de los reactivos, lo cual posibilitaba la aplicación del análisis factorial.

El siguiente paso previo fue la aplicación de la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de la cual resultó una medida de 0.778, valor adecuado para la aplicación del análisis factorial. También se realizó la prueba de esfericidad de Barlett, con el fin de contrastar si la matriz de correlación era significativamente diferente a la matriz de identidad, y se obtuvo un *p*-valor menor a 0.001, lo que

evidencia la pertinencia de la aplicación del análisis factorial, ya que se podía considerar que las variables de la muestra correlacionaban entre sí de forma suficiente.

Realizadas estas comprobaciones, se pasó a la ejecución del análisis factorial, concretamente de componentes principales, exploratorio y con rotación Varimax, para facilitar la interpretación de los resultados. En la Tabla 6 se muestra el resultado, del cual se extrae una estructura de tres factores que explica 55.372 de la varianza.

Para la elección del número de factores nos basamos en cuatro criterios: 1) que explicasen un número de variabilidad mínima (umbral mayor a 55 por ciento); 2) que el valor propio del factor fuera mayor a la unidad; 3) que el porcentaje de variabilidad explicada que aportara el factor fuera sustancialmente más elevado que el que aportase el posterior; y 4) que la interpretabilidad del resultado fuera coherente con la literatura. De este modo, el corte se aplicó en el factor 3.

**Tabla 6. Resultado del análisis factorial exploratorio (AFE). Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.226	29.323	29.323	3.226	29.323	29.323	3.121	28.373	28.373
2	1.730	15.726	45.049	1.730	15.726	45.049	1.552	14.113	42.486
3	1.136	10.323	55.372	1.136	10.323	55.372	1.417	12.886	55.372
4	.857	7.791	63.163						
5	.735	6.681	69.844						
6	.716	6.513	76.357						
7	.672	6.110	82.467						
8	.578	5.254	87.721						
9	.536	4.876	92.597						
10	.440	3.999	96.595						
11	.374	3.405	100						

Fuente: elaboración propia.

Una vez extraído el número de factores, se procedió a su interpretación teórica mediante el análisis del resultado correspondiente a la matriz de ponderaciones factoriales (Tabla 7), que evidencia la existencia de tres factores latentes que agrupan todas las variables; como criterio para su inclusión se tuvo en consideración el alcance de un índice entre 0.30 y 0.40 (Bandalos y Finney, 2019).

En cuanto a la interpretación teórica del resultado, observamos que el primer factor agrupa todos los ítems vinculados a la motivación lectora de tipo intrínseco: la expresión

de curiosidad hacia la lectura; el gusto por la implicación en el acto de leer; la consideración de la lectura como una actividad importante y los ítems generales de control sobre motivación lectora intrínseca. Por su parte, tanto el segundo como el tercer factor agrupan los ítems asociados a la motivación lectora extrínseca. Concretamente, en el factor 2 se agrupan los correspondientes a las dimensiones relacionadas con la lectura motivada por un reconocimiento externo —*grades/notas* y *recognition/reconocimiento*— mientras el factor 3 agrupa los correspondientes a

**Tabla 7. Matriz de componente rotado en el AFE**

Número del reactivo y dimensión	Componente 1	Componente 2	Componente 3
1. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.493	.239	-.093
2. ( <i>involvement</i> /implicación)	.617	.037	.105
3. ( <i>involvement</i> /implicación)	.622	-.102	.098
4. ( <i>grades</i> /notas)	.018	.841	.133
5. ( <i>recognition</i> /reconocimiento)	.070	.804	.121
6. ( <i>importance</i> /importancia)	.710	.187	-.034
7. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.653	.227	-.026
8. ( <i>competition</i> /competición)	.064	.125	.811
9. ( <i>competition</i> /competición)	.034	.102	.829
10. (control)	.779	-.103	.072
11. (control)	.750	-.076	.058

Fuente: elaboración propia.

una motivación sustentada en el gusto por la competición con los iguales en las tareas de lectura.

Por tanto, la agrupación de los factores en el análisis factorial exploratorio evidencia una distribución coherente con las dos orientaciones destacadas en la teoría respecto a la determinación de la motivación lectora, si bien con la separación de los reactivos correspondientes a la motivación extrínseca en los factores 2 y 3. Fruto de este resultado, se consideró relevante para la validación de la herramienta realizar un análisis factorial confirmatorio de

componentes principales, con el objetivo de confirmar una posible agrupación de los reactivos en dos factores coherentes con los dos tipos de motivación contemplados. La Tabla 8 muestra el resultado de la matriz de componente rotado, fruto de la aplicación de la rotación Varimax, para facilitar la interpretación de los resultados. Como se puede observar, el modo en el que se agrupan los reactivos es coherente con la teoría, ya que el factor 1 agrupa los 7 vinculados a la motivación lectora intrínseca y el factor 2 agrupa los 4 vinculados a la extrínseca.

**Tabla 8. Matriz de componente rotado en el AFC**

Número del reactivo y dimensión	Componente	
	1	2
1. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.497	.119
2. ( <i>involvement</i> /implicación)	.618	.089
3. ( <i>involvement</i> /implicación)	.620	-.023
4. ( <i>grades</i> /notas)	.031	.732
5. ( <i>recognition</i> /reconocimiento)	.082	.695
6. ( <i>importance</i> /importancia)	.713	.114
7. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.656	.150
8. ( <i>competition</i> /competición)	.066	.614
9. ( <i>competition</i> /competición)	.036	.608
10. (control)	.777	-.042
11. (control)	.749	-.030

Fuente: elaboración propia.

Dado el amplio rango de edades para el cual se diseñó la herramienta (de 8 a 12 años), y con el fin de dotar de mayor rigor al análisis de validez de la escala, se consideró oportuno observar la posibilidad de que la maduración afectase a los resultados de los análisis

factoriales. Por lo tanto, el análisis descrito se replicó con el alumnado correspondiente al segundo ciclo ( $N=303$ ) y al tercero ( $N=397$ ) de forma aislada, obteniéndose conclusiones similares (Tablas 9 y 10).

**Tabla 9. Matriz de componente rotado en el AFE con el alumnado de 2º y 3º ciclo separados**

Número del reactivo y dimensión	Segundo ciclo			Tercer ciclo		
	Componente			Componente		
	1	2	3	1	2	3
1. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.602	.228	-.083	.415	.175	.037
2. ( <i>involvement</i> /implicación)	.632	.066	.059	.603	.006	.186
3. ( <i>involvement</i> /implicación)	.614	-.284	.314	.645	-.015	-.017
4. ( <i>grades</i> /notas)	.017	.825	.173	.054	.842	.094
5. ( <i>recognition</i> /reconocimiento)	.180	.802	.123	.020	.778	.109
6. ( <i>importance</i> /importancia)	.714	.157	-.011	.722	.155	-.023
7. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.690	-.004	.087	.654	.274	-.010
8. ( <i>competition</i> /competición)	-.040	.220	.690	.116	.128	.824
9. ( <i>competition</i> /competición)	-.013	.069	.843	.054	.078	.851
10. (control)	.732	-.004	-.071	.794	-.196	.099
11. (control)	.637	.063	-.213	.798	-.154	.161

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10. Matriz de componente rotado en el AFC con el alumnado de 2º y 3º ciclo separados**

Número del reactivo y dimensión	Segundo ciclo		Tercer ciclo	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
1. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.619	.111	.401	.162
2. ( <i>involvement</i> /implicación)	.631	.082	.616	.124
3. ( <i>involvement</i> /implicación)	.575	-.017	.639	-.019
4. ( <i>grades</i> /notas)	.060	.738	-.007	.718
5. ( <i>recognition</i> /reconocimiento)	.224	.686	-.034	.677
6. ( <i>importance</i> /importancia)	.722	.104	.701	.110
7. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.682	.046	.625	.211
8. ( <i>competition</i> /competición)	-.065	.618	.184	.613
9. ( <i>competition</i> /competición)	-.058	.603	.128	.590
10. (control)	.733	-.057	.814	-.088
11. (control)	.651	-.098	.820	-.017

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se comprobó la consistencia interna de la escala mediante el alfa de Cronbach, que se interpretó siguiendo a George y Mallery (2003), quienes establecen que si el valor de alfa es igual o superior a 0.7 se

trata de un instrumento aceptable. La prueba arrojó un valor de alfa de 0.72, y el hecho de que el índice no mejore si se elimina alguno de los ítems (Tabla 11) evidencia también la consistencia interna de la escala.

**Tabla 11. Resultados de la prueba de fiabilidad si se elimina alguno de los reactivos**

Reactivo		Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
0.704	0.692	0.699	0.719	0.715	0.681	0.683	0.720	0.722	0.683	0.686

Fuente: elaboración propia.

### Resultados correspondientes al objetivo 2

Una vez validada la herramienta se buscaba, en primer lugar, explorar el potencial vínculo entre la motivación lectora del alumnado y las

prácticas de lectura vivenciadas en el hogar. Las preguntas del cuestionario que se consideraron en torno a esta cuestión fueron las contenidas en la Tabla 12.

**Tabla 12. Factores considerados respecto a las prácticas de lectura en el hogar**

Pregunta	Aspecto considerado	Opciones de respuesta
¿Con qué frecuencia leen las personas adultas con las que vives?	Frecuencia de lectura percibida en cada uno de los tutores legales	Nada Poco Bastante Mucho
¿Quiénes te recomiendan lecturas? (respuesta correspondiente a: “padres o tutores legales”)	Frecuencia de recomendación de lecturas por parte de los padres o tutores legales (grado de actuación como mediadores de lectura)	Nunca Alguna vez Bastantes veces Muchas veces
¿Quiénes te recomiendan lecturas? (respuesta correspondiente a: “otros familiares”)	Frecuencia de recomendación de lecturas por parte de otros familiares (grado de actuación como mediadores de lectura)	Nunca Alguna vez Bastantes veces Muchas veces
¿Con qué frecuencia sueles leer en tu tiempo libre?	Frecuencia de lectura en el tiempo libre	Nunca A veces Con frecuencia Con mucha frecuencia
¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca de tu colegio en tu tiempo libre?	Frecuencia de visita a la biblioteca escolar en el tiempo libre	Nunca A veces Con frecuencia Con mucha frecuencia
¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca fuera del colegio en tu tiempo libre?	Frecuencia de visita a la biblioteca municipal en el tiempo libre	Nunca A veces Con frecuencia Con mucha frecuencia

Fuente: elaboración propia.

Dado el marco teórico, que evidencia un comportamiento diferente de la motivación lectora intrínseca y extrínseca en función de diversas variables, el análisis se realizó considerando de forma aislada las dos orientaciones motivacionales y calculando, asimismo, un índice de motivación lectora “general” que las agrupase.

Además, respecto a la frecuencia de lectura percibida en los progenitores o tutores legales, se calculó una variable a partir de la respuesta atribuida a cada uno, de modo que el alumnado quedó categorizado en función de una actuación de sus progenitores como modelos de lectura: “nula o casi nula”, “escasa”, “media” o “elevada”.

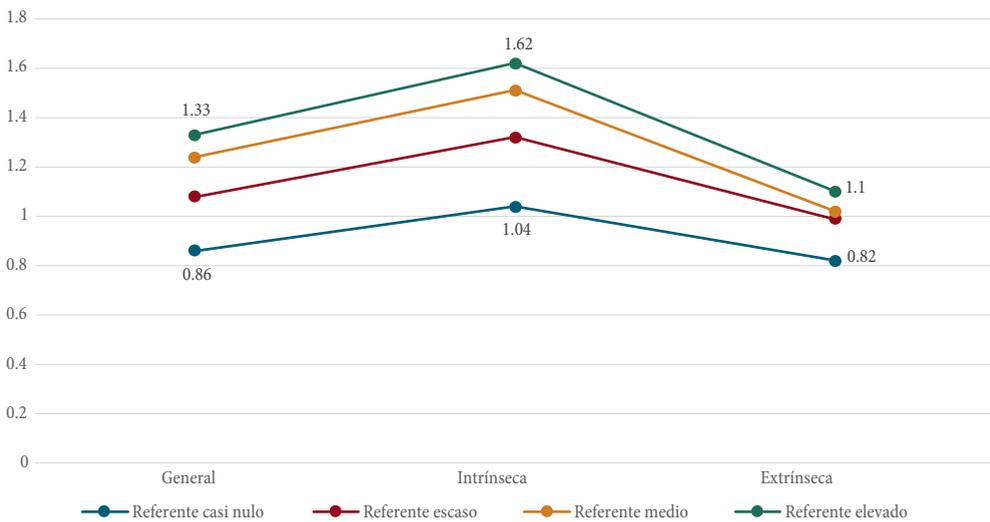
Respecto a la variable que acabamos de describir, la prueba de Kruskal Wallis arroja diferencias estadísticamente significativas [ $H(3)=38.418, p<0.001$ ] en el índice general de motivación lectora entre casi todos los grupos, concretamente entre quienes encuentran en sus progenitores un referente lector “casi nulo” y quienes encuentran uno “escaso” ( $p=0.041$ ), “medio” ( $p<0.001$ ) y “elevado” ( $p<0.001$ ); y entre quienes encuentran un referente “escaso”

y quienes encuentran uno “medio” ( $p=0.041$ ) y “elevado” ( $p<0.001$ ). Así, los únicos grupos que no presentan diferencias en función de esta variable son los de quienes cuentan con un nivel “medio” y “elevado” en lo que respecta a sus tutores legales como modelos de lectura ( $p=1.000$ ).

Respecto a esta misma variable, se encuentran resultados similares en la motivación lectora de tipo intrínseco [ $H(3)=51.137, p<0.001$ ], de modo que las diferencias se dan entre quienes encuentran en sus tutores legales un referente lector “casi nulo” y quienes encuentran uno “escaso” ( $p=0.025$ ), “medio” ( $p<0.001$ ) y “elevado” ( $p<0.001$ ); y entre quienes encuentran un referente “escaso” y quienes encuentran uno “medio” ( $p=0.017$ ) y “elevado” ( $p<0.001$ ). De este modo, los únicos grupos que no presentan diferencias son, nuevamente, los correspondientes a quienes cuentan con un nivel “medio” respecto a la figura de sus tutores legales como modelos de lectura y quienes cuentan con uno “elevado” ( $p=0.294$ ).

Sin embargo, para el caso de la motivación extrínseca únicamente se encuentran diferencias significativas [ $H(3)=7.914, p=0.048$ ] entre los grupos extremos ( $p=0.035$ ).

Gráfica 1. Puntuación media en cada tipo de motivación lectora según el grado de percepción de los progenitores como referentes de lectura



Fuente: elaboración propia.

En coherencia con los resultados expuestos, el análisis de los datos correspondientes a la percepción del modo en que los progenitores o tutores legales actúan como mediadores de lectura, respuesta correspondiente a estas figuras familiares en la pregunta: “¿quiénes te recomiendan lecturas?”, arroja, en primer lugar, diferencias estadísticamente significativas en el índice general de motivación lectora [ $H(3)=30.327$ ,  $p<0.001$ ]. Las comparaciones *post hoc* evidencian que se encuentran entre quienes dicen que les recomiendan lecturas “muchas veces” y quienes dicen que no lo hacen “nunca” ( $p=0.002$ ), “alguna vez” ( $p<0.001$ ) y “bastantes veces” ( $p=0.030$ ). Por tanto, las diferencias se encuentran entre el grupo que percibe una mayor mediación lectora por parte de estas figuras con respecto al resto.

En cuanto a la motivación intrínseca, los resultados son similares, con diferencias significativas [ $H(3)=40.033$ ,  $p<0.001$ ] entre quienes perciben que sus padres o tutores legales les recomiendan lecturas “muchas veces” y quienes dicen que esto no sucede “nunca” ( $p<0.001$ ), “alguna vez” ( $p<0.001$ ) y “bastantes veces” ( $p<0.001$ ). Finalmente, en la motivación extrínseca encontramos diferencias significativas [ $H(3)=11.865$ ,  $p=0.008$ ] únicamente entre quienes dicen que estas figuras les recomiendan lecturas “muchas veces” y “alguna vez” ( $p=0.36$ ).

Por tanto, se encuentran diferencias esencialmente en el desarrollo de la motivación lectora intrínseca, así como en el índice general, donde los resultados correspondientes a la motivación intrínseca habrían moderado la homogeneidad entre los grupos constatada para la extrínseca. Además, las diferencias se encuentran esencialmente entre el grupo que percibe una mayor mediación lectora por parte de sus progenitores ( $N=226$ , 32.3 por ciento de la muestra) con respecto a los otros dos grupos ( $N=229$ , 32.7 por ciento “bastantes veces”;  $N=198$ , 28.3 por ciento “alguna vez”; y  $N=47$ , 6.7 por ciento “nunca”).

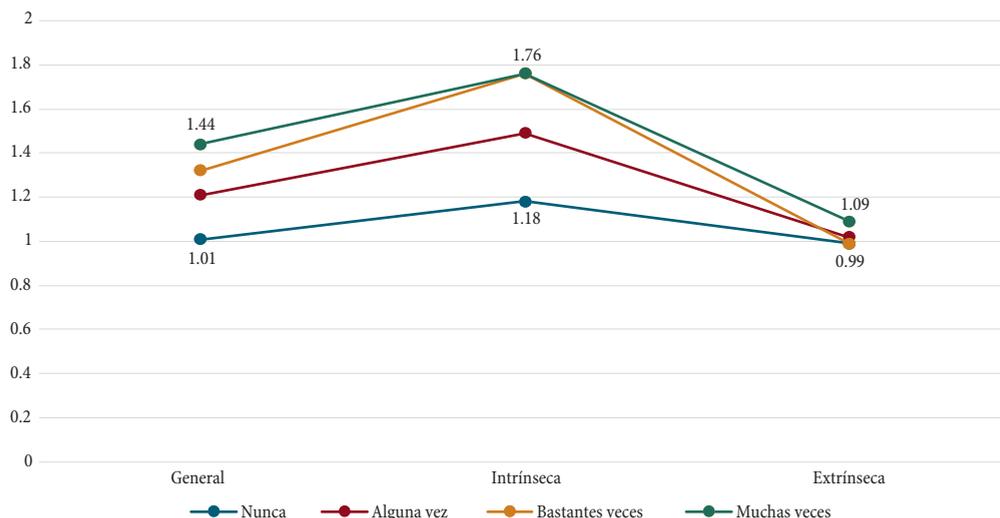
En cuanto a la frecuencia percibida en la recomendación de lecturas por parte de “otros familiares” los resultados son similares, si bien

con diferencias más moderadas en las comparaciones entre grupos. Así, respecto al índice general de motivación lectora [ $H(3)=20.967$ ,  $p<0.001$ ] existen diferencias entre quienes perciben que otros familiares les recomiendan lecturas “bastantes veces” y quienes dicen que esto no sucede “nunca” ( $p<0.001$ ) y “alguna vez” ( $p=0.003$ ). En el caso de la motivación intrínseca [ $H(3)=27.470$ ,  $p<0.001$ ] las diferencias se encuentran entre quienes no perciben “nunca” estas recomendaciones con respecto a todos los demás grupos (“nunca” y “alguna vez”,  $p=0.030$ ; “nunca” y “bastantes veces”,  $p<0.001$ ; “nunca” y “muchas veces”,  $p=0.001$ ). Finalmente, en la motivación extrínseca no se encuentran diferencias [ $H(3)=5.388$ ,  $p=0.145$ ].

Respecto a la frecuencia de visita a la biblioteca escolar durante el tiempo libre entre el alumnado que tiene acceso a este recurso ( $N=562$ ), existen diferencias [ $H(3)=18.164$ ,  $p<0.001$ ] en el índice general de motivación lectora entre quienes dicen no visitarla “nunca” y quienes lo hacen “alguna vez” ( $p=0.033$ ) y “bastantes veces” ( $p=0.001$ ). Las diferencias son mayores para la motivación intrínseca [ $H(3)=45.621$ ,  $p<0.001$ ], ya que se encuentran entre quienes dicen no visitarla “nunca” y todos los demás grupos ( $p<0.001$  en todos los casos) y entre quienes la visitan “alguna vez” y quienes lo hacen “bastantes veces” ( $p=0.017$ ). Finalmente, en la motivación extrínseca no se encuentran diferencias [ $H(3)=1.840$ ,  $p=0.606$ ].

Respecto a la frecuencia de visita de otras bibliotecas en el tiempo libre, existen mayores diferencias [ $H(3)=34.326$ ,  $p<0.001$ ]. En el índice general de motivación lectora se dan entre quienes no las visitan “nunca” y todos los demás grupos ( $p<0.001$  en todos los casos). Las diferencias son mayores en la motivación intrínseca [ $H(3)=71.748$ ,  $p<0.001$ ], ya que se encuentran entre quienes no visitan otras bibliotecas “nunca” y todos los demás grupos ( $p<0.001$  en todos los casos) y entre quienes las visitan “alguna vez” y quienes lo hacen “bastantes veces” ( $p=0.02$ ). Finalmente, en la motivación extrínseca no existen diferencias [ $H(3)=0.741$ ,  $p=0.859$ ].

Gráfica 2. Puntuación media en cada tipo de motivación según frecuencia de visita de otras bibliotecas en el tiempo libre



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la relación entre los hábitos de lectura del alumnado y su nivel de motivación lectora encontramos diferencias [ $H(3)=89.016$ ,  $p<0.001$ ] en el índice general entre todos los grupos ( $p<0.001$  en todos los casos, excepto en la comparación entre quienes leen “alguna vez” y “bastantes veces”,  $p=0.005$ ), con excepción de aquéllos que dicen leer “bastantes veces” y “muchas veces” en su tiempo libre ( $p=1.004$ ). El resultado es similar respecto a la motivación intrínseca [ $H(3)=186.397$ ,  $p<0.001$ ], con diferencias entre todos los grupos ( $p<0.001$  en todos los casos), con excepción

de quienes leen “bastantes veces” y “muchas veces” ( $p=1.000$ ). Sin embargo, en la motivación extrínseca no se encuentran diferencias [ $H(3)=0.248$ ,  $p=0.523$ ].

Finalmente, el análisis de correlación entre el nivel de motivación lectora (intrínseca y extrínseca) y la frecuencia de lectura en el tiempo libre reporta una correlación significativa con tamaño mediano para el caso de la frecuencia lectora y la motivación lectora intrínseca; y ausencia de correlación en el caso de la extrínseca (Tabla 13).

Tabla 13. Análisis correlacional del índice de motivación lectora (intrínseca y extrínseca) y la frecuencia de lectura en el tiempo libre

	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Lectura tiempo libre	Coef. correlación	.500**
	Sig. (bilat.)	.000
	N	700

Fuente: elaboración propia.

### Resultados correspondientes al objetivo 3

El tercer objetivo estaba enfocado a explorar la posible asociación del estatus socioeconómico

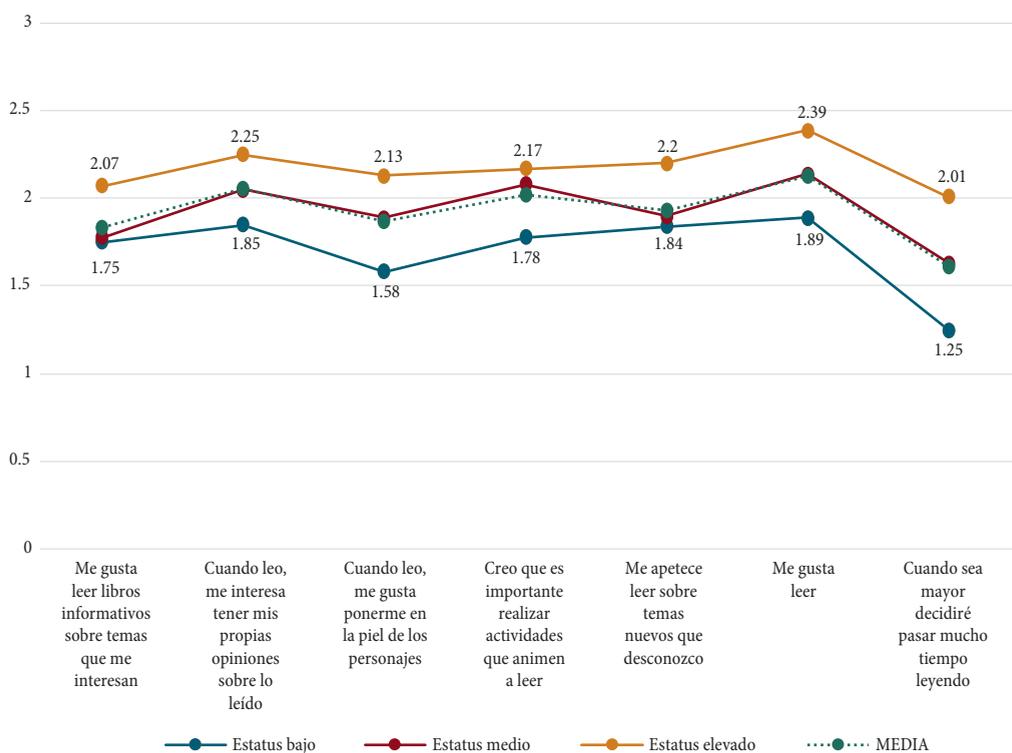
familiar con el nivel de motivación lectora, pero también con las variables correspondientes al contacto con la lectura en el ámbito familiar.

Calculada la variable correspondiente al estatus socioeconómico familiar, tal y como se ha detallado en el apartado dedicado al marco metodológico, se analizó su asociación con los índices de motivación lectora. Por lo que respecta al índice general, los resultados reportan diferencias significativas [ $H(3)=7.027, p=0.030$ ] entre los dos grupos extremos ( $p=0.030$ ), esto es, el alumnado correspondiente a familias con estatus socioeconómico bajo y elevado. En una línea similar, existen diferencias significativas [ $H(3)=20.208, p<0.001$ ] para el caso de la motivación intrínseca, que se encuentran entre el alumnado con estatus socioeconómico familiar bajo, medio ( $p=0.003$ ) y elevado ( $p<0.001$ ). Sin embargo, entre estos dos últimos

no existen diferencias significativas ( $p=0.051$ ). Finalmente, en la motivación lectora de tipo extrínseco no se encuentran diferencias en función de esta variable [ $H(3)=1.244, p=0.537$ ].

En el Gráfico 3 se muestra una comparativa de las puntuaciones para cada ítem referente a la motivación lectora intrínseca según el estatus socioeconómico del alumnado. Se detecta que, si bien los resultados entre los dos grupos socioeconómicos extremos son claramente distantes, únicamente hay tres reactivos en los que la distancia alcanza o supera el medio punto: “cuando leo, me gusta ponerme en la piel de los personajes”, “me gusta leer” y “cuando sea mayor decidiré pasar mucho tiempo leyendo”.

**Gráfica 3. Puntuación media en cada ítem referente a la motivación lectora intrínseca según el estatus socioeconómico familiar**



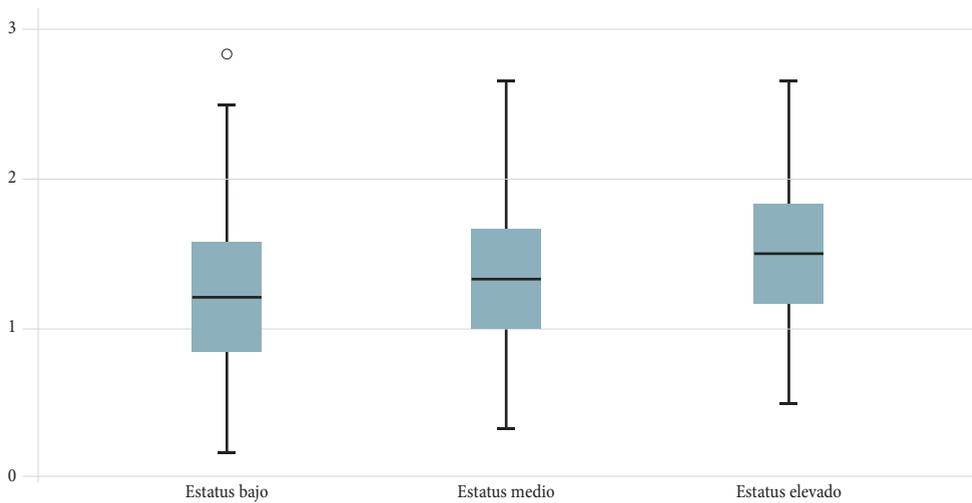
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, con el propósito de analizar la posible existencia de grupos vulnerables, se creó una variable denominada “grado de actuación de la familia como contexto alfabetizador” a partir de los siguientes reactivos, todos ellos de respuesta cerrada, mediante escala tipo Likert de 4 niveles: frecuencia de lectura percibida en cada uno de los dos progenitores o tutores legales; frecuencia de recomendación de lectura percibida por parte de dichas figuras y por parte de otros familiares; y frecuencia

de visita tanto de la biblioteca escolar como de otras bibliotecas en el tiempo libre.

La prueba de Kruskal Wallis reportó diferencias significativas en función del estatus socioeconómico [ $H(2)=12.533$ ,  $p=0.002$ ], concretamente entre el alumnado perteneciente a familias con un estatus socioeconómico elevado con respecto a los otros dos grupos (con respecto al medio: sig=0.010; y con respecto al bajo: sig=0.003).

**Figura 1. Diferencias en el grado de actuación de la familia como contexto alfabetizador en función del estatus socioeconómico familiar**



Fuente: elaboración propia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio desarrollado abre una línea en torno al constructo de *motivación lectora* en el contexto español, donde no existe una tradición investigadora al respecto desde una perspectiva metodológica cuantitativa. En primer lugar, se obtuvo una herramienta en español para la medición de la motivación lectora en edad preadolescente, respecto de la cual las pruebas de validez constatan un ajuste al marco teórico de referencia y las de fiabilidad una consistencia interna aceptable.

Por otra parte, los resultados obtenidos son coherentes con los estudios previos, ya que

se constata la influencia positiva de la familia como contexto de alfabetización en el desarrollo de la motivación lectora de tipo intrínseco (Çalışkan y Halim, 2022; Choi *et al.*, 2022; Mudrák *et al.*, 2020; Pfof y Heyne, 2023; Xia *et al.*, 2019), así como la correlación positiva de este tipo de motivación con la frecuencia de lectura en el tiempo libre (Schiefele *et al.*, 2012; Stutz *et al.*, 2016).

Además, en coherencia con investigaciones desarrolladas en contextos como Irlanda (Kavanagh, 2019), República Checa (Mudrák *et al.*, 2020) y Alemania (Becker y McElvany, 2018; Pfof y Heyne, 2023), los resultados evidencian la existencia de diferencias

significativas en el índice de motivación intrínseca en función del estatus socioeconómico familiar, de modo que el alumnado procedente de familias con un estatus inferior se muestra significativamente menos motivado hacia la lectura desde la perspectiva intrínseca que el alumnado proveniente de familias con un estatus socioeconómico medio y elevado. Habida cuenta de la relevancia de la orientación motivacional en el desarrollo de la competencia lectora y el hábito lector (Klauda y Guthrie, 2014; Mol y Bus, 2011; Pfof et al., 2013; Schaffner et al., 2014; Rettig y Schiefele, 2023), el estatus socioeconómico familiar puede resultar un factor de riesgo en la formación inicial de las y los lectores en el contexto estudiado. Esta conclusión queda reforzada por las diferencias encontradas en la variable que aglutina la percepción sobre el papel de la familia como contexto de modelaje y mediación lectora en función del estatus socioeconómico familiar, concretamente entre el grupo con mayor estatus respecto a los otros dos. En este sentido, como orientación referida a futuras políticas educativas, nos alineamos con autores como Serna et al. (2017), quienes subrayan la conveniencia de potenciar, en los contextos más desfavorecidos, el papel de las bibliotecas escolares, concretamente con la promoción de proyectos que impliquen de forma directa a las familias para fomentar y apoyar la práctica de la lectura en el hogar.

Dentro del panorama general de las investigaciones sobre el constructo de motivación lectora, nuestro estudio corrobora la asociación inocua de la motivación de naturaleza extrínseca con las variables exploradas (Schiefele et al., 2012), y evidencia la necesidad de separar —en los estudios que contemplen ambas orientaciones motivacionales— los reactivos correspondientes a cada una de ellas, aspecto especialmente relevante si se tiene en consideración que estudios previos han constatado una asociación negativa entre la motivación

extrínseca y aspectos como el hábito y la competencia lectora (Schiefele et al., 2012).

Finalmente, consideramos relevante exponer algunas limitaciones del estudio y posibles líneas que se abren a partir de los resultados obtenidos. La principal limitación, frecuente en la investigación educativa, deriva del tipo de muestreo efectuado, de tipo no probabilístico y por conveniencia. Así, si bien la muestra de la investigación es amplia, al no tratarse de una muestra probabilística, se requiere cautela en términos de generalización de los resultados a todo el alumnado aragonés o español en edad preadolescente. Por lo que respecta a posibles investigaciones futuras, trabajos como el de Soemer y Schiefele (2018) han puesto en evidencia la intervención de la edad en el desarrollo de la motivación lectora de tipo intrínseco y en la frecuencia lectora de la población en edad preadolescente, de modo que consideramos que resultaría relevante profundizar en el análisis del corpus de datos recopilado con atención en esta variable, así como continuar realizando investigaciones que la tengan en consideración, con especial interés en las posibles diferencias que supone el salto de la educación primaria a la educación secundaria. Todo ello debido a que el marco teórico evidencia la existencia de un descenso pronunciado en el interés hacia la lectura conforme aumenta la edad en diversos contextos a nivel internacional (Merisuo-Storm, 2006; Pestcher, 2010; Xia et al., 2019; Artola et al., 2021). En este sentido, a partir del amplio corpus de datos recopilado —y en línea con la estela de investigaciones recientes (Choi et al., 2022; Mudrák et al., 2020; Pfof y Heyne, 2023)— resultaría relevante aplicar técnicas de análisis estadístico de tipo multivariado que permitan alcanzar conclusiones complejas sobre las relaciones entre todas las variables —individuales, familiares, escolares y vinculadas a los hábitos de lectura— contempladas en el cuestionario aplicado.

## REFERENCIAS

- ARTOLA, Teresa, Santiago Sastre y Jorge Barraca (2017), "Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 2, pp. 11-26. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- BAKER, Linda y Deborah Scher (2002), "Beginning Readers' Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences", *Reading Psychology*, vol. 23, núm. 4, pp. 239-260. DOI: <https://doi.org/10.1080/713775283>
- BAKER, Linda y Allan Wigfield (2002), "Dimensions of Children's Motivation for Reading and their Relations to Reading Activity and Reading Achievement", *Reading Research Quarterly*, vol. 34, núm. 4, pp. 452-477. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- BANDALOS, Deborah L. y Sara J. Finney (2019), "Factor Analysis: Exploratory and confirmatory", en Gregory R. Hancock, Laura M. Stapleton y Ralph O. Mueller (eds.), *Reviewer's Guide to Quantitative Methods*, Nueva York, Routledge, pp. 93-114.
- BANDURA, Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York, Freeman.
- BECKER, Michael y Nele McElvany (2018), "The Interplay of Gender and Social Background. A longitudinal study of interaction effects in reading attitudes and behavior", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 88, núm. 4, pp. 529-549. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12199>
- ÇALIŞKAN, Emir Feridun y Abdulhak Halim (2022), "The Effect of Parent-involved Reading Activities on Primary School Students' Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes towards Reading", *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 509-524. DOI: <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260>
- CAMPOS, Iris y Ana Marco (2021), "Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectora", *Tejuelo*, vol. 33, pp. 161-184. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>
- CHOI, Naya, Jiyeon Sheo, Suji Jung y Jisu Choi (2022), "Newspaper Reading in Families with School-age Children: Relationship between parent-child interaction using newspaper, reading motivation, and academic achievement", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, núm. 21. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph192114423>
- CONRADI, Kristin, Bong Gee Jang y Michael C. McKenna (2014), "Motivation Terminology in Reading Research: A conceptual review", *Educational Psychology Review*, vol. 26, núm. 1, pp. 127-164. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- DAVIS, Marcia, Stephen M. Tonks, Michael Hock, Wenhao Wang y Aldo Rodríguez (2017), "A Review of Reading Motivation Scales", *Reading Psychology*, vol. 0, núm. 1, pp. 1-67. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- Federación de Gremios de Editores de España (2023), *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2022: informe de resultados*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, en: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022-presentacion.pdf> (consulta: 29 de julio de 2023).
- FERREIRO, Emilia (2016), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GEORGE, Darren y Paul Mallery (2003), *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference. 11.0 update*, Boston, Allyn & Bacon.
- Gobierno de España-Ministerio de Cultura y Deporte (2022), *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*, Ministerio de Cultura y Deporte, en: <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:0c54d7c3-abe2-43ae-9f9d-0fe17dd225d2/encuesta-de-habitos-y-practicas-culturales-2021-2022.pdf> (consulta: 15 de octubre de 2023).
- GRAHAM, Steve, Virginia Berninger y Robert Abbott (2012), "Are Attitudes toward Writing and Reading Separable Constructs? A study with primary grade children", *Reading & Writing Quarterly*, vol. 28, núm. 1, pp. 51-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>
- KAVANAGH, Lauren (2019), "Relations between Children's Reading Motivation, Activity and Performance at the end of Primary School", *Journal of Research in Reading*, vol. 42, núm. 3-4, pp. 562-582. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- KLAUDA, Susan Lutz y John T. Guthrie (2014), "Comparing Relations of Motivation, Engagement, and Achievement among Struggling and Advanced Adolescent Readers", *Reading and Writing*, vol. 28, núm. 2, pp. 239-269. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>
- KLAUDA, Susan Lutz y Allan Wigfield (2012), "Relations of Perceived Parent and Friend Support for Recreational Reading with Children's Reading Motivations", *Journal of Literacy Research*, vol. 44, núm. 1, pp. 3-44.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953).

- LOMAS, Carlos (2015), "Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje", en Carlos Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, pp. 9-23.
- MERISUO-Storm, Tuula (2006), "Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, núm. 2, pp. 111-125. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- MOL, Suzanne y Adriana Bus (2011), "To Read or not to Read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood", *Psychological Bulletin*, vol. 137, núm. 2, pp. 267-296. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- MUDRÁK, Jiří, Kateřina Záborská y Lea Takács (2020), "Systemic Approach to the Development of Reading Literacy: Family resources, school grades, and reading motivation in fourth-grade pupils", *Frontiers in Psychology*, vol. 11, núm. 37. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00037>
- MULLIS, Ina y Michael O. Martin (eds.) (2021), *PIRLS 2021. Marcos de evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- NEUGEBAUER, Sabina R. y Ken A. Fujimoto (2023), "Distinct and Overlapping Dimensions of Reading Motivation in Commonly Used Measures in Schools", *Addendum for Effective Intervention*, vol. 46, núm. 1, pp. 39-54. DOI: <https://doi.org/doi.org/10.1177/1534508418819793>
- PESTCHER, Yaacov (2010), "A Meta-analysis of the Relationship between Students' Attitudes towards Reading and Achievement in Reading", *Journal of Research in Reading*, vol. 33, núm. 4, pp. 335-355. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- PFOST, Maximilian y Nora Heyne (2023), "Joint Book Reading, Library Visits and Letter Teaching in Families: Relations to parent education and children's reading behavior", *Reading and Writing*, vol. 36. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10389-w>
- PFOST, Maximilian, Tobias Dörfler y Cordula Artelt (2013), "Students' Extracurricular Reading Behavior and the Development of Vocabulary and Reading Comprehension", *Learning and Individual Differences*, vol. 26, pp. 89-102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- RETTIG, Anja y Ulrich Schiefele (2023), "Relations between Reading Motivation and Reading Efficiency. Evidence from a longitudinal eye-tracking study", *Reading Research Quarterly*, vol. 58, núm. 4, pp. 685-709. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.502>
- RYAN, Richard M. y Edward L. Deci (2000), "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being", *American Psychologist*, vol. 55, núm. 1, pp. 68-78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- SANTANA, Rafael, Jesús A. Alemán y Manuel López (2017), "Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros!", *Aula Abierta*, vol. 46, núm. 2, pp. 83-90. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.83-90>
- SCHAFFNER, Ellen, Maik Philipp y Ulrich Schiefele (2014), "Reciprocal Effects between Intrinsic Reading Motivation and Reading Competence? A cross-lagged panel model for academic track and non-academic track students", *Journal of Research on Reading*, vol. 39, núm. 1, pp. 19-36. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- SCHIEFELE, Ulrich y Sebastian Löweke (2017), "The Nature, Development and Effects of Elementary Students' Reading Motivation Profiles", *Reading Research Quarterly*, vol. 53, núm. 4, pp. 405-421. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
- SCHIEFELE, Ulrich, Ellen Schaffner, Jens Möller y Allan Wigfield (2012), "Dimensions of Reading Motivation and their Relation to Reading Behavior and Competence", *Reading Research Quarterly*, vol. 47, núm. 4, pp. 427-463. DOI: <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- SCHIEFELE, Ulrich, Franziska Stutz y Ellen Schaffner (2016), "Longitudinal Relations between Reading Motivation and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades", *Learning and Individual Differences*, vol. 51, pp. 49-58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- SCHLEICHER, Andreas (2019), *PISA 2018. Insights and Interpretations*, París, OECD, en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (consulta: 29 de julio de 2023).
- SERNA, Maite, Arantazu Rodríguez y Xabier Etxaniz (2017), "Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de educación primaria", *Ocnos*, vol. 16, núm. 1, pp. 18-49. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1205](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205)
- SOEMER, Alexander y Ulrich Schiefele (2018), "Reading Amount as a Mediator between Intrinsic Reading Motivation and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades", *Learning and Individual Differences*, vol. 67, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.006>
- SOLÉ, Isabel (2012), "Competencia lectora y aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, pp. 43-61.
- STUTZ, Franziska, Ellen Schaffner y Ulrich Schiefele (2016), "Relations among Reading Motivation, Reading Amount, and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades", *Learning and Individual Differences*, vol. 45, pp. 101-113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>

- TEBEROSKY, Ana y Angélica Sepúlveda (2018), “Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto”, *Revista Entreideias*, vol. 7, núm. 2, pp. 73-90, en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/25327> (consulta: 15 de octubre de 2023).
- UNESCO (2017), *Reading the Past, Writing the Future. Fifty years of promoting literacy*, París, UNESCO.
- VAKIN-Nusbaum, Vered, Einat Nevo, Sigi Brande y Linda Gambrell (2018), “Developmental Aspects of Reading Motivation and Reading Achievement among Second Grade Low Achievers and Typical Readers”, *Journal of Research in Reading*, vol. 41, núm. 3, pp. 438-454. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
- WIGFIELD, Allan y Jacquelynne S. Eccles (2000), “Expectancy-value Theory of Achievement Motivation”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 68-81. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- WIGFIELD, Allan y John T. Guthrie (1997), “Relations of Children’s Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, núm. 3, pp. 420-432. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- WIGFIELD, Allan, Jessica Gladstone y Lara Turci (2016), “Beyond Cognition: Reading motivation and reading comprehension”, *Child Development Perspectives*, vol. 10, núm. 3, pp. 190-195. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- XIA, Tiansheng, Honglei Gu y Weirong Li (2019), “Effect of Parents’ Encouragement on Reading Motivation: The mediating effect of reading self-concept and the moderating effect of gender”, *Frontiers in Psychology*, vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00609>
- ZUCKER, Tricia A., Yoonkyung Oh, Kristin Conradi y Julie Baker (2022), “Low Income Elementary Students Access to Books & Reading Motivation”, *Reading Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2094040>