

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

17(2) | 2022

INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Lectura proyectada VS consumo real/
Projected read VS actual consumption

..... 1-29

Alfabetización informacional en
secundaria / Information literacy in
secondary school

.....30-53

Interés lector, escritura y creatividad /
Reading interes, writing and creativity

.....54-76

Estrategias cognitivas en la lectura
(Primaria)/ Cognitive Reading
Strategies (Primary Education)

.....77-92

Comprensión y motivación en lectura
(Infantil) / Reading comprehension and
motivation (Early Childhood
Education)

.....93-109

Variables en la motivación lectora del
alumnado preadolescente/ Variables in
the Reading Motivation of
Preadolescent

Students..... 110-132

CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaria/ Secretary

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, WSB University, Polonia
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, WSB University, Polonia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)







- Almudena Barrientos Báez, Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tator, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejalde Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabaris, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España

- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y Universidad de Málaga
 Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga
 Edición: isl@compresionlectora.es
 Dirección: isl@uma.es
 ISSN: 2340-8685
 © 2014-2022





ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students

Rosa Taberero Sala

<https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

Universidad de Zaragoza, Spain



Iris Orosia Campos Bandrés

<https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

Universidad de Zaragoza, Spain



Ezequiel Briz Villanueva

<https://orcid.org/0000-0001-8282-2320>

Universidad de Zaragoza, Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14656>



Reception: 30/06/2022

Acceptation: 30/09/2022

Contact: rostab@unizar.es

Abstract:

Over the last decades, several studies have pointed out the relevance of reading motivation as a predictor of the development of reading skills and habits among the younger population. We present quantitative research using an exploratory ex post facto design with 310 students in 4th, 5th, and 6th grade in primary education to provide a new perspective in the study of this construct in the Spanish educational environment, with the following objectives: 1) to analyze the possible differences in the reading motivation rates of pre-adolescent students according to their reading self-concept; 2) to explore the influence of the family as a literacy context on the students' level of reading motivation; and 3) to explore the relationship between the students' reading habits in their free time and their level of reading motivation. The results show the presence of significant differences according to the students' reading self-concept as well as their perception regarding the reading habits of their parents or adult caregivers, with higher reading motivation among those who consider themselves better readers and among those who perceive a more solid reading habit in their adult referents. Likewise, significant differences were found according to the variables associated with the students' reading habits, confirming the existence of a link between the students' level of reading motivation and the frequency and amount of reading they do in their free time. From the results obtained, the importance of the family environment as a literacy context and the need to reinforce students' positive perceptions of the potential development of their reading skills are essentially extracted.

Keywords: Self-concept in reading, Primary Education, Reading Habits, Reading Motivation

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.



Reading Comprehension and Motivation in Early Childhood Education Using Light

INTRODUCTION

Reading is a complex act involving factors of a cognitive, affective, and social nature. The theoretical foundations of reception aesthetics emphasize the reader's leading role in the construction of meaning in every act of reading. This evolution in the definition of the act of reading, which emphasizes the value of aspects of an emotional nature, has focused the attention of studies on reading formation until it became evident that reading motivation is a potential predictor of reading competence and reading habits in young people (Klauda & Guthrie, 2014; Mol & Bus, 2011; Pfost, Dörfler & Artelt, 2013; Schaffner et al., 2014).

In line with the preceding, it appears relevant from the standpoint of the educational field to know in detail what factors may intervene in the emotional relationship that young readers establish with books, with the goal of obtaining clues to design appropriate actions at each level and teaching context. The review of the state of the art in the Spanish field yields a good number of works of ethnographic nature (Colón & Taberner, 2018; Lleida, 2019; Sanjuán, 2013; Zaldívar, 2020; among others) that conclude on the value of specific didactic proposals for the development of motivation and taste in reading within specific contexts of compulsory education.

Aiming at complementing the research developed in the Spanish context from a non-experimental quantitative perspective and of an exploratory nature, a study with the following objectives is presented:

1. To analyze the possible differences in the reading motivation rate of pre-adolescent students as a function of their reading self-concept.
2. To investigate the impact of the family as a literacy environment on students' reading motivation.

3. To explore the relationship between students' reading habits in their free time and their level of reading motivation.

The concept of reading motivation refers to the set of goals, values, and beliefs that each individual has regarding the act of reading (Guthrie & Wigfield, 2000). Although its general definition does not present controversy, the theoretical review evinces that there is still no consensus regarding the dimensions that compose this construct (Davis et al., 2018). Despite this, consistent with the assumptions of self-determination theory (Ryan & Deci, 2000), different authors (Becker et al., 2010; Schaffner et al., 2016; Wang & Guthrie, 2004) have highlighted the existence of two forms of reading motivation, one of an intrinsic nature and the other of an extrinsic nature. The first is related to the approach to books based on interest and curiosity, while the second finds its basis in the perception of an external reward or recognition associated with the practice of reading. Research conducted in recent decades has evidenced that there is a positive correlation between reading motivation of an intrinsic nature and reading competence and habit, while the development of extrinsic motivation towards reading evinces a non-existent or even negative association with these aspects (Schiefele et al., 2012; Schiefele & Löweke, 2018).

As a result of the multidimensionality of the construct, in recent years different models have been proposed focused on its definition and measurement among the school-age population (Davis et al., 2018), although theoretical reviews such as those by Conradi et al. (2014) and Davis et al. (2018) show that one of the most widespread is the one developed by Wigfield and Guthrie (1997). In their initial research, these authors began with the concept of reading motivation from 11 dimensions organized around three categories: 1) self-efficacy as a reader; 2) extrinsic and intrinsic reasons for reading; and 3) social reasons for

Taberner Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

reading. Subsequent revisions of this model have concluded in considering self-efficacy as a conditioning factor in the development of reading motivation and not as one of its components, as well as in the necessity of reducing the dimensions originally established in the light of the results of subsequent research, reaching a model of seven components that can be grouped into the two main categories of intrinsic motivation and extrinsic motivation (Schiefele et al., 2012). Our research is based on the model of Wigfield and Guthrie (1997) as adapted to recent revisions, so that we study students' evaluations in terms of: curiosity towards reading, involvement in the act of reading, avoidance of reading, compliance to reading, interest in reading linked to academic grades, interest in reading linked to recognition in the family, and competition in reading tasks.

Among the factors that determine motivation to read in trainee readers, the theoretical review shows a broad interest in the study of the influence of variables of an individual nature. Among these, the importance of age stands out, with the existence of a tendency for reading motivation to decrease as it increases (Merisuo-Storm, 2006; Pestcher, 2010). Significant gender differences have also been found, with a tendency to present higher motivation in the case of women (Artola et al., 2017; Graham et al., 2012; Merisuo-Storm, 2006; Merisuo-Storm & Soinen, 2014; Wigfield et al., 2016). Likewise, the influence of self-concept as a reader stands out, so that it is common to find a positive correlation between personal assessment of reading competence –or reading self-concept– and reading motivation (Kavanagh, 2019), even among students in the first years of primary education (Vakin Nusbaum et al., 2018).

As for social factors, although there is not much evidence on how they may influence reading motivation (Kavanagh, 2019; Zucker et al., 2022), it seems relevant to take into consideration the link that has been found in several investigations between family socioeconomic and sociocultural status and two variables linked to reading motivation: 1) reading competence (Mullis et al., 2017) and 2) the family environment as a literate context (Dowsett et al., 2008; Roksa & Potter, 2011). In this sense, recent research, such as that developed by Zucker et al. (2022), has evidenced the correlation between variables related to the family's socioeconomic and sociocultural context, such as the level of access to books at home, and the

development of reading motivation in primary school students.

METHODOLOGY

Participants

The study was carried out with 310 students in the 4th ($N= 117$), 5th ($N= 119$), and 6th ($N= 74$) years of primary education in Zaragoza, of whom 49.8% were female and 50.2% were male. The selection of the participants was made out of convenience, taking into consideration the accessibility of the field by the research team.

Regarding one factor of special interest in the study, the family socioeconomic level of the pupils, the variable was operationalized following Campos and Marco's study (2021), as will be detailed below, and the pupils were distributed as follows: 17.4% belonged to families with a low socioeconomic status, 42.9% belonged to families with a medium socioeconomic status, and 14.8% belonging to families with a high socioeconomic status; percentages to which we added a high number of lost causes (24.8%; $N= 77$) which, as will be seen, were taken into consideration in the interpretation of the results obtained.

Instruments

The tool used was a questionnaire with three parts: one for the collection of individual and contextual independent variables; another focused on the collection of data related to the students' reading habits; and the last one focused on the measurement of their reading motivation rate.

The individual variables considered were grade, age, sex, and self-concept as a reader (under the item: "I think I am good at reading or that I can be good at it," with four levels of response). As for the context of the students, the focus was on variables of a socioeconomic and sociocultural nature, specifically the work of the parents or adults living with the child –based on a question extracted from the tool used by Campos and Marco (2021) based on Huguet (2006), as will be explained below, and their reading frequency– by means of a question with four response levels on the degree of reading habit perceived by the child. As for the students' commitment to reading in their free

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

time, we asked about the number of books read in the last month, the frequency of reading in their free time, and the frequency of visits to the school library and other libraries located outside the school (again, with four response levels).

The dependent variable was measured by 22 items (with four response levels) focused on the degree of identification of the students with respect to statements related to their reading motivation, which were written taking into consideration the recommendations of Schiefele et al. (2012) after the revision of the classic tool of Wigfield and Guthrie's (1997) Motivations for Reading Questionnaire (MRQ). Thus, the following dimensions were taken into consideration: curiosity (*curiosity*) with 4 items, involvement in the act of reading (*involvement*) with 5 items, work avoidance (*work avoidance*) with 2 items, commitment to reading (*compliance*) with 4 items, interest in reading linked to academic grades (*grades*) with 1 item, interest in reading linked to recognition in the family (*recognition*) with 1 item, and competition in reading tasks (*competition*), with 2 items. To these, 3 control/synthesis items were added, with general statements such as "I like to read." Cronbach's alpha reported a value of .851, indicating good internal consistency (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Data analysis

The data analysis was carried out with SPSS version 15.0. To perform the analyses, first of all, the students' reading motivation rate was calculated. For this purpose, after assigning a code between 0 and 3 to the response to each item (0 being the least desirable and 3 the most desirable in terms of reading motivation), the mean of the 22 items was calculated. This mean was qualitatively interpreted by establishing three ranges: low motivation (≤ 0.75), medium motivation (≥ 0.76), and high motivation (≥ 2.26).

Meanwhile, in order to explore the influence of the variables contemplated in our research objectives on the reading motivation of the students, mean comparison tests were applied. Before deciding which statistic to apply, the homogeneity of variances was calculated using Levene's test. Subsequently, Student's mean comparison test was applied (for dichotomous variables), as was the one-factor ANOVA test or its non-parametric Brown Forsythe alternative, as appropriate. In addition, Tukey or Games-Howell *post hoc* tests were applied to establish the groups between which differences were found. The significance level was .05. In addition, when statistically significant differences were found, the effect size was also calculated using the *eta squared* statistic, which takes values between 0 and 1. For its interpretation, we took Cohen's (1988) classification as a reference, so we interpreted the eta result as follows: between .01 and .06 small effect; $\leq .06$ medium

Table 1

Mean of reading motivation rating and of items related to intrinsic motivation and extrinsic motivation

	Total questionnaire	Intrinsic motivation	Extrinsic motivation
<i>M</i>	1.87	1.96	1.46
<i>N</i>	310	310	310
<i>DT</i>	.463	.516	.729

Table 2

Medians in terms of student reading self-concept (item: "I think I am good at reading or that I can be good at it")

		Total questionnaire	Intrinsic motivation	Extrinsic motivation
Not at all	<i>M</i>	1.06	.944	1.56
	<i>N</i>	8	8	8
	<i>DT</i>	.426	.559	.753
A little	<i>M</i>	1.56	1.60	1.34
	<i>N</i>	52	52	52
	<i>DT</i>	.446	.460	.704
Quite a lot	<i>M</i>	1.81	1.89	1.44
	<i>N</i>	136	136	136
	<i>DT</i>	.370	.410	.657
A lot	<i>M</i>	2.14	2.28	1.52
	<i>N</i>	114	114	114
	<i>DT</i>	.388	.416	.817

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

effect, and $\leq .14$ large effect.

Results

Before presenting the data that respond to our three research objectives, it seems appropriate to present the overall mean for both the reading motivation rate and the two types into which the dimensions of our questionnaire can be classified (Table 1), as well as the differences based on the gender variable. The results show an overall rating of 1.87 points out of 3 ($DT= .463$), which corresponds to the medium range of motivation. If we consider the items linked to the two types of reading motivation, we see that intrinsic motivation ($M= 1.96$; $DT= .516$) is half a point above extrinsic motivation ($M= 1.46$; $DT= .729$). Concerning the possible differences by sex, the results of the Student's mean comparison test show significant differences for both the overall questionnaire score ($t= -3.090$; $p.002$) and intrinsic motivation ($t= -4.000$; $p.000$). The analysis of the means shows that in both cases it is the girls who show a higher reading motivation rate ($M= 1.95$ versus $M= 1.79$ in the case of boys for the complete questionnaire and $M= 2.08$ versus $M= 1.85$ in the case of intrinsic motivation).

As regards our research objectives, the first was to analyze the possible differences in the reading motivation rate of pre-adolescent students as a function of their reading self-concept.

For exploring possible differences in students' reading motivation as a function of their reading self-concept, the responses to the item "I think I am good at reading or that I can be good at it," which contained four levels of response, were taken into consideration. The results show significant differences both for the overall mean of reading motivation ($F= 41.966$; $\text{sig}.000$; $\eta^2 .291$) and for the case of intrinsic motivation ($F= 50.188$; $\text{sig}.000$; $\eta^2 .330$), moreover, with a high effect size. Tukey's post hoc test shows that the differences are significant in the case of all groups when compared to all others. The analysis of the means (Table 2) corroborates that as students' self-concept improves, so does their motivation. It is especially relevant to see that only those who select that they completely agree with the statement "I think I am good at reading or that I can be good at it," present a high level of reading motivation in terms of intrinsic motivation. Finally, it is relevant to note that the level of extrinsic motivation is

similar in all groups, and, in fact, no significant differences are found ($F= 54.213$; $\text{sig}.523$).

The influence of the family as a literacy context on the level of reading motivation of students was assessed by considering two variables: family socioeconomic status and family sociocultural level.

As for family socioeconomic status, in order to calculate this variable, students were asked to indicate their parents' job through an open-ended question. The responses associated with each parent were coded between 0 and 6 points following the hierarchy of the Huguet (2006) tool also used by Campos and Marco (2021), with the lowest score corresponding to the lowest job group. Subsequently, the scores of the parents were summed, and three socioeconomic groups were created following the aforementioned work (Campos & Marco, 2021). The results do not report statistically significant differences according to this variable for the case of the general reading motivation rate ($F= .620$; $p.539$) nor for the items corresponding to intrinsic ($F= .406$; $p.666$) and extrinsic motivation ($F= .493$; $p.611$).

By contrast, we found significant differences according to the reading habits of the reference adults at home, a variable that was taken into consideration as a predictor of differences in the sociocultural level of the family. Thus, there are differences according to the assessment of the reading habit of "Adult 1" both for the general reading motivation index ($F= 4.319$; $p.005$; $\eta^2 .041$) and for the items related to intrinsic motivation ($F= 4.697$; $p.003$; $\eta^2 .044$), although with a low effect size, but not for those corresponding to extrinsic motivation ($F= .913$; $p.435$). Tukey's post hoc test shows that the differences in the general reading motivation rate are found between those who consider that "Adult 1" reads "a little" and those who value that he/she reads "a lot" ($p.003$). In the case of intrinsic motivation, the differences are again found between those who consider that "Adult 1" reads "a little" and those who value that he/she reads "a lot" ($p.003$).

In the case of the students' assessment of the reading frequency of "Adult 2," we found statistically significant differences both in the general reading motivation index ($F= 11.052$; $p.000$; $\eta^2 .099$) and in intrinsic motivation ($F= 9.798$; $p.000$) and extrinsic motivation ($F= 2.890$; $p.036$; $\eta^2 .089$), in both cases with a medium effect size. In this case, Tukey's *post hoc* test reveals that differences in

Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

general motivation exist between those who believe “Adult 2” does “not read at all” and all other groups, as well as between those who believe he or she reads “a little” and those who believe he or she reads “a lot” (p.009). In the case of intrinsic motivation, the post hoc test reveals differences in the same terms, but in the case of extrinsic motivation, these are found only between those who consider that “Adult 2” reads “not at all” and those who value that he reads “a lot.”

Table 3 shows that reading motivation increases to the extent that the perception of the frequency of reading by the students’ adults of reference increases.

In relation to our third research objective, in order to explore the relationship between students’ reading habits in their free time and their level of reading motivation, mean comparison tests were carried out considering the data related to the evaluation of: the number of books read in the last month, the frequency of reading in free time, and the

frequency of visits to the school library (and other libraries in the municipality). All questions had four levels of response.

The assessment of the number of books read reports significant differences with a medium effect size in the total reading motivation rate ($F= 11.488$; $p.000$; $\eta^2 .101$) and in the level of intrinsic motivation ($F= 11.602$; $p.000$; $\eta^2 .102$), with differences in both cases between those who say they have read “more than three books” and the rest of the groups. The analysis of the means (Table 4) shows that as the mean score of the reading motivation rate increases, so does the number of books read. However, if we analyze separately the means corresponding to the items reflecting intrinsic motivation and extrinsic motivation, we find a more homogeneous reality since, in fact, the scores on this type of motivation among those who say they have not read any book in the last month ($M= 1.53$; $DT= .651$) and those who say they have read more than three ($M= 1.55$; $DT= .759$) are practically similar.

Table 3

Medians according to students’ perception of the reading habits of reference adults

		Total questionnaire		Intrinsic motivation		Extrinsic motivation	
		A1	A2	A1	A2	A1	A2
Not at all	<i>M</i>	1.73	1.48	1.75	1.55	1.68	1.21
	<i>N</i>	7	28	7	28	7	28
	<i>DT</i>	.521	.533	.563	.585	.673	.707
A little	<i>M</i>	1.74	1.81	1.81	1.89	1.43	1.43
	<i>N</i>	88	88	88	88	88	88
	<i>DT</i>	.479	.451	.531	.499	.623	.681
Quite a lot	<i>M</i>	1.88	1.89	1.99	1.99	1.40	1.40
	<i>N</i>	126	105	126	105	126	105
	<i>DT</i>	.414	.390	.456	.429	.782	.729
A lot	<i>M</i>	1.98	2.02	2.08	2.11	1.54	1.63
	<i>N</i>	89	84	89	84	89	84
	<i>DT</i>	.483	.461	.548	.539	.751	.770

Table 4

Means based on the number of books read in the last month

		Total questionnaire		Intrinsic motivation		Extrinsic motivation	
		A1	A2	A1	A2	A1	A2
None	<i>M</i>	1.67		1.70		1.53	
	<i>N</i>	22		22		22	
	<i>DT</i>	.377		.439		.651	
One	<i>M</i>	1.73		1.80		1.41	
	<i>N</i>	61		61		61	
	<i>DT</i>	.503		.556		.750	
Two or three	<i>M</i>	1.78		1.87		1.35	
	<i>N</i>	101		101		101	
	<i>DT</i>	.436		.474		.684	
More than three	<i>M</i>	2.04		2.15		1.55	
	<i>N</i>	126		126		126	
	<i>DT</i>	.422		.482		.759	

Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

In coherence with the above, we also found statistically significant differences –and, moreover, with a large effect size– when we compared the means of the reading motivation rate as a function of the frequency with which reading occurs in leisure time. These differences are found specifically in the overall questionnaire score ($F= 40.371$; $p.000$; $\eta^2 .284$) and in intrinsic motivation ($F= 47.897$; $p.000$; $\eta^2 .336$), but not so in the case of extrinsic motivation ($F= .617$; $p.605$). Tukey’s post hoc test shows that in the case of the general reading motivation rate, differences are found among all groups with the exception of those who say they read “frequently” and those who say they read “very frequently.” As for intrinsic motivation, the Games-Howell *post hoc* test shows that the differences are significant in the comparisons between all groups. The comparison of means shows that as both the general motivation rate and, above all, intrinsic motivation increase, so does the frequency of reading in leisure time (Table 5). However, in the case of extrinsic motivation, the

results are similar to the previous case, and, in addition, the lowest score in this type of motivation ($M= 1.31$; $DT= .949$) is found among those who report a higher frequency of reading in their free time.

As for the frequency of visits to the library (both the school library and other libraries in the municipality), we found similar results. In the case of frequency of use of the school library, we found significant differences with a medium effect size both in the mean score of the complete questionnaire ($F= 9.776$; $p.000$; $\eta^2 .060$) and in the case of intrinsic motivation ($F= 10.420$; $p.000$; $\eta^2 .064$). Tukey’s *post hoc* test shows that in both cases there is a difference between those who say they do not visit “never” and those who do so “sometimes” or “frequently;” it should be noted that not a single student says they visit “very frequently.” In the case of frequency of visiting another library or libraries, the results are similar, with statistically significant differences and a medium effect size for both

Table 5

Means according to the frequency of free time reading

		Total questionnaire	Intrinsic motivation	Extrinsic motivation
Never	<i>M</i>	1.33	1.32	1.42
	<i>N</i>	28	28	28
	<i>DT</i>	.466	.557	.674
Sometimes	<i>M</i>	1.78	1.86	1.45
	<i>N</i>	176	176	176
	<i>DT</i>	.404	.427	.680
Frequently	<i>M</i>	2.12	2.25	1.54
	<i>N</i>	78	78	78
	<i>DT</i>	.352	.381	.768
Very frequently	<i>M</i>	2.27	2.48	1.31
	<i>N</i>	28	28	28
	<i>DT</i>	.361	.347	.949

Table 6

Medians according to the frequency of visits to the library (school or other) during leisure time.

		Total questionnaire		Intrinsic motivation		Extrinsic motivation	
		BE	Other	BE	Other	BE	Other
Never	<i>M</i>	1.77	1.70	1.85	1.77	1.41	1.44
	<i>N</i>	265	88	165	88	165	88
	<i>DT</i>	.454	.489	.522	.528	.686	.745
Sometimes	<i>M</i>	1.96	1.88	2.05	1.98	1.55	1.45
	<i>N</i>	122	164	122	164	122	164
	<i>DT</i>	.452	.433	.477	.488	.734	.697
Frequently	<i>M</i>	2.11	2.03	2.27	2.14	1.38	1.51
	<i>N</i>	22	41	22	41	22	41
	<i>DT</i>	.397	.414	.428	.464	.925	.723
Very frequently	<i>M</i>	--	2.20	--	2.37	--	1.43
	<i>N</i>	--	17	--	17	--	17
	<i>DT</i>	--	.414	--	.516	--	.887

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

overall mean reading motivation ($F= 8.921$; $p.000$; $\eta^2 .080$) and intrinsic motivation ($F= 10.552$; $p.000$; $\eta^2 .094$). Tukey's *post hoc* test evinces that in the case of both general motivation and intrinsic motivation, the differences are found between those who say they "never" visit this/these library/s and all other groups and between those who say they do so "sometimes" and those who do so "very often." The analysis of the means (Table 6) shows that the increase in the scores referred to intrinsic motivation and the general questionnaire increases as the frequency of visits to the libraries increases, although the same correlation does not occur in the case of extrinsic motivation.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Our findings are consistent with previous research on the reading motivation construct conducted in an international context.

First of all, it is necessary to underline the way in which the distance between the two types of motivation that can intervene in the link between readers-in-training and books is verified: intrinsic motivation and extrinsic motivation. The division of the items of our questionnaire into these two types of motivation for the statistical tests was essential for the statistical tests to show how most of the variables studied report significant differences in terms of intrinsic motivation, but not in terms of extrinsic motivation, which is not affected by either of them. This reality is consistent with Schiefele et al. (2012) conclusions after reviewing the research developed for more than two decades around the construct of reading motivation, where they emphasize that the development of extrinsic motivation is not associated with or, in some cases, even negatively associated with variables such as reading habit and reading competence.

In the case of our research, no significant differences were found in this type of motivation according to any of the variables related to the students' reading habits, but neither were found with the rest of the variables addressed.

Secondly, we must emphasize the significant correlation (with a large effect size) between students' reading self-concept and their level of reading motivation, with special relevance in the case of the development of intrinsic motivation. This evidence, again coherent with the results

of studies carried out at the international level (Kavanagh, 2019), leads us to emphasize the need to foster among students in primary education a perception of their competencies in accordance with a growth mentality (Dweck, 1999), establishing a positive view of their abilities and the potential for their development. It should be remembered that, in coherence with this perspective on learning, the item associated with the measurement of reading self-concept in our questionnaire reflects an idea of potential in the development of reading skills ("I believe that I am good at reading or that I can be good at it").

With regard to our second research objective, the lack of significant differences in terms of family socioeconomic status, measured through the survey of the usual work of the adult parents or caregivers, stands out. This result contradicts the contributions of research on the family context as a literate environment (De la Peña et al., 2018). In this regard, it is worth noting the difficulty encountered in categorizing the qualitative data provided by the students regarding the work of their parents or adult caregivers, with almost a quarter of the data missing (24.8%; $N= 77$). This leads us to consider the need to modify the data collection related to this variable, as well as the possibility of adding other questions that could complement the one incorporated in our tool. The results, however, do show significant differences according to the reading habits of the reference adults as perceived by the students. It is especially interesting to note how those who perceive that their parents or caregivers read "a lot" present extrinsic motivation scores barely a tenth of a point away from the high motivation range. Similarly, we find that those who frequently visit the school library or other libraries during their free time have intrinsic motivation scores corresponding to the high motivation range.

These results reinforce theories that highlight the relevance of the family environment as a literate context (Ferreiro, 2016; Teberosky & Soler, 2003). In light of this evidence, it seems appropriate to promote school-family and library-family links in the interest of enhancing the involvement of families in the creation of rich literacy environments, following initiatives such as those by Rodríguez et al. (2021).

Furthermore, we cannot ignore the existing link with significant differences and a large effect size between the level of reading motivation and reading frequency. In this sense, it is relevant to highlight that students who consider

Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

that they read frequently or very frequently reach scores in their motivation (both general and intrinsic) corresponding to the range of high reading motivation, which reinforces the idea of the potential predictor of reading motivation regarding the reading habit of the younger population (Klauda & Guthrie, 2014; Mol & Bus, 2011; Pfof et al., 2013; Schaffner et al., 2014). In any case, because of the nature of our study, a causal relationship between these variables cannot be deduced, only the existence of an association between the two.

Finally, it seems important to highlight some aspects that could be addressed in future research. First, as already mentioned, it would be worthwhile to review the possible existence of a link between family socioeconomic status and student reading motivation. In addition, it seems relevant to us to extend the research to other sociocultural and socioeconomic settings and contexts. In this sense, our study is located in the city of Zaragoza and in the environment of a neighborhood with socio-cultural and socio-economic characteristics fundamentally corresponding to a middle-class context. Therefore, it would be interesting to establish research similar to the one we have developed that goes beyond an exploratory purpose and, based on broad samples belonging to different centers and cities, provides evidence regarding the development of reading motivation as a function of variables related to school diversity in terms of cultural, socioeconomic, and academic performance of the students.

“These results reinforce theories that highlight the relevance of the family environment as a literate context (Ferreiro, 2016; Teberosky & Soler, 2003). In light of this evidence, it seems appropriate to promote school-family and library-family links in the interest of enhancing the involvement of families in the creation of rich literacy environments, following initiatives such as those by Rodríguez et al. (2021).”



Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2022

Authors' contributions: Conceptualization, RTS, IOCB and EBV; methodology, RTS, IOCB and EBV; analysis statistic, IOCB; research, RTS, IOCB and EBV; preparation of the original manuscript, RTS and IOCB; revision y edition, RTS, IOCB All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: This research is part of the R+D+I Project "Forming readers in the digital society from the non-fiction book" ["Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción"] (RTI2018-093825-B-I00), funded by the Ministry of Science, Innovation and Universities of the Government of Spain.

Acknowledgments: DK/NO

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

REFERENCES

- Artola, T., Sastre, S. & Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Campos, I. O. & Marco, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161-184. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Colón, M. J. & Taberero, R. (2018). El álbum sin palabras: la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 31-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1796
- Conradi, K., Jang B. G. & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: a conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164. <http://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Davis, M., Tonks, S., Hock, M, Wang, W. & Rodríguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 0(1), 1-67. <http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- De La Peña, C., Parra Bolaños, N., & Fernández Medina, J.M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. & Gennetion, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69-93.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis Psychology Press.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). Longman.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- Lleida, E. (2019). Itinerarios lectores la educación poética en la ESO. Del rap a la poesía canónica. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 12(4), 44-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.836>
- Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

- Merisuo Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Merisuo Storm, T. & Soininen, M. (2014). Interesting reading materials and exercises encourage also reluctant boys to read. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2583-2588. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.615>
- Mullis, I., Martin, M. O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Pestcher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between students' attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Rodríguez, I., Ramírez, E., Clemente, M. & Martín Domínguez, J. (2021). Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(1), 23-37. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2430
- Roksa, J. & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: Intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of Education*, 84(4), 299–321. <https://doi.org/10.1177/0038040711417013>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Schaffner, E., Philipp, M. & Schiefele, U. (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*, 00(00), 1-18. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schiefele, U. & Löweke, S. (2018). The nature, development and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405-421. <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
- Teberosky, A. & Soler, M. (Comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Horsori.
- Vakin Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S. & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438-454. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
- Wang, H. Y. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Zaldívar, S. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 94-113. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.317>
- Zucker, T. A., Oh, Y., Conradi, K. & Baker Finck, J. (2022). Low income elementary students access to books & reading motivation. *Reading Psychology*. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2094040>
- Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). An Exploration of the Intervention of Individual and Contextual Variables in the Reading Motivation of Preadolescent Students. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente

Rosa Taberero Sala

<https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

Universidad de Zaragoza, España



Iris Orosia Campos Bandrés

<https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

Universidad de Zaragoza, España



Ezequiel Briz Villanueva

<https://orcid.org/0000-0001-8282-2320>

Universidad de Zaragoza, España



<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14656>



Recepción: 30/06/2022

Aceptación: 30/09/2022

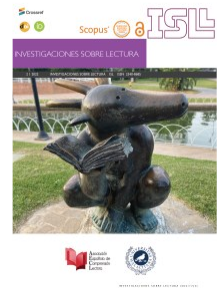
Contacto: rostab@unizar.es

Resumen:

Durante las últimas décadas, diversos estudios han destacado la relevancia de la motivación lectora como factor predictor del desarrollo de la competencia y el hábito lector entre la población más joven. Con el objetivo de aportar una nueva perspectiva en el estudio de este constructo en el ámbito educativo español, se presenta una investigación cuantitativa bajo diseño exploratorio ex post facto con 310 estudiantes de 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria y los siguientes objetivos: 1) analizar las posibles diferencias en el índice de motivación lectora del alumnado preadolescente en función de su autoconcepto lector; 2) explorar la influencia de la familia como contexto alfabetizador en el nivel de motivación lectora del alumnado; 3) explorar la relación entre los hábitos de lectura del alumnado en su tiempo libre y su nivel de motivación lectora. Los resultados evidencian la presencia de diferencias significativas en función del autoconcepto lector del alumnado, así como de su percepción sobre el hábito lector de sus progenitores o adultos cuidadores, con una motivación lectora más elevada entre quienes se consideran mejores lectores y entre quienes perciben un hábito lector más sólido en sus referentes adultos. Asimismo, se encuentran diferencias significativas en función de las variables asociadas a los hábitos de lectura del alumnado, con la confirmación de la existencia de una asociación entre el nivel de motivación lectora del alumnado y la frecuencia y cantidad de lecturas que realiza en su tiempo libre. De los resultados obtenidos se extrae fundamentalmente la importancia del entorno familiar como contexto alfabetizador y la necesidad de reforzar en el alumnado una visión positiva sobre el desarrollo potencial de sus habilidades lectoras.

Palabras clave: Autoconcepto lector, Educación Primaria, Hábitos de lectura, Motivación lectora

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., & Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 110-132.



Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente

INTRODUCCIÓN

La lectura es un acto complejo en el que intervienen factores de naturaleza cognitiva, afectiva y social. Las bases teóricas de la estética de la recepción subrayan la posición protagónica del lector en la construcción del sentido en todo acto de lectura. Esta evolución en la definición del acto de leer que enfatiza el valor de aspectos de naturaleza emocional ha centrado la atención de los estudios sobre la formación lectora hasta evidenciarse que la motivación hacia la lectura es un potencial predictor de la competencia y el hábito lector de los más jóvenes (Klauda & Guthrie, 2014; Mol & Bus, 2011; Pfost, Dörfler & Artelt, 2013; Schaffner et al., 2014).

En coherencia con ello, desde el ámbito educativo parece relevante conocer con detalle cuáles son los factores que pueden intervenir en la relación emocional que establecen los jóvenes lectores con los libros, con el objetivo de obtener claves que permitan diseñar actuaciones apropiadas a cada nivel y contexto de enseñanza. La revisión del estado de la cuestión en el ámbito español arroja un buen número de trabajos de naturaleza etnográfica (Colón & Tabernero, 2018; Lleida, 2019; Sanjuán, 2013; Zaldívar, 2020; entre otros) que concluyen en el valor de propuestas didácticas concretas para el desarrollo de la motivación y el gusto por la lectura en contextos específicos de la enseñanza obligatoria.

Con el ánimo de complementar las investigaciones desarrolladas en el contexto español desde una perspectiva cuantitativa no experimental y de naturaleza exploratoria, se presenta un estudio con los siguientes objetivos:

1. Analizar las posibles diferencias en el índice de motivación lectora del alumnado preadolescente en función de su autoconcepto lector.
2. Explorar la influencia de la familia como contexto alfabetizador en el nivel de motivación lectora del alumnado.

3. Explorar la relación entre los hábitos de lectura del alumnado en su tiempo libre y su nivel de motivación lectora.

El concepto de motivación lectora alude al conjunto de metas, valores y creencias que posee cada individuo respecto al acto de leer (Guthrie & Wigfield, 2000). Si bien su definición general no presenta controversia, la revisión teórica evidencia que todavía no existe un consenso en cuanto a las dimensiones que componen este constructo (Davis et al., 2018). A pesar de ello, en coherencia con los presupuestos de la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), diferentes autores (Becker et al., 2010; Schaffner et al., 2016; Wang, & Guthrie, 2004) han subrayado la existencia de dos formas de motivación lectora, una de naturaleza intrínseca y otra de naturaleza extrínseca. La primera está relacionada con la aproximación a los libros desde el interés y la curiosidad, mientras que la segunda encuentra su fundamento en la percepción de un premio o reconocimiento externo asociado a la práctica de la lectura. Las investigaciones realizadas en las últimas décadas han evidenciado que existe una correlación positiva entre la motivación lectora de naturaleza intrínseca y la competencia y el hábito lector, mientras que el desarrollo de una motivación extrínseca hacia la lectura evidencia una asociación inexistente o incluso negativa con estos aspectos (Schiefele et al., 2012; Schiefele y Löweke, 2018).

Fruto de la multidimensionalidad del constructo, durante los últimos años se han propuesto diferentes modelos enfocados a su definición y medición entre la población en edad escolar (Davis et al., 2018), si bien revisiones teóricas como las de Conradi et al. (2014) y Davis et al. (2018) evidencian que una de las más extendidas es la desarrollada por Wigfield y Guthrie (1997). En su investigación inicial, estos autores partían de la concepción de la motivación lectora desde 11 dimensiones organizadas en torno a tres categorías: 1) percepción de la autoeficacia como lector; 2)

Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

razones extrínsecas e intrínsecas para leer; y 3) razones de naturaleza social para leer. Revisiones posteriores de este modelo han concluido en la consideración de la autoeficacia como un factor condicionante del desarrollo de la motivación hacia la lectura y no como uno de sus componentes, así como en la necesidad de reducir las dimensiones originalmente establecidas a la luz de los resultados de investigaciones posteriores, llegando a un modelo de siete componentes susceptibles de agrupación en las dos grandes categorías de motivación intrínseca y motivación extrínseca (Schiefele et al., 2012). Nuestra investigación parte del modelo de Wigfield y Guthrie (1997) en su adaptación a las revisiones recientes, de modo que se estudian las valoraciones del alumnado en términos de: curiosidad hacia la lectura (*curiosity*), implicación en el acto de leer (*involvement*), evitación de la lectura (*work avoidance*), compromiso hacia la lectura (*compliance*), interés por la lectura vinculado a las calificaciones académicas (*grades*), interés por la lectura vinculado al reconocimiento en la familia (*recognition*), competición en las tareas de lectura (*competition*).

Entre los factores que determinan la motivación hacia la lectura en los lectores en formación, la revisión teórica evidencia un amplio interés por el estudio de la influencia de variables de naturaleza individual. Entre estas, destaca la importancia de la edad, con la existencia de una tendencia a la disminución de la motivación lectora conforme esta aumenta (Merisuo-Storm, 2006; Pestcher, 2010). También se han constatado diferencias significativas en función del sexo, con una tendencia a presentar una mayor motivación en el caso de las mujeres (Artola et al., 2017; Graham et al., 2012; Merisuo-Storm, 2006; Merisuo-Storm & Soininen, 2014; Wigfield et al., 2016). Asimismo, destaca la influencia del autoconcepto como lector, de modo que es frecuente encontrar una asociación positiva entre la valoración personal sobre la competencia lectora –o autoconcepto lector– y la motivación hacia la lectura (Kavanagh, 2019) incluso entre alumnado de los primeros cursos de Educación Primaria (Vakin Nusbaum et al., 2018).

Ya en cuanto a los factores de tipo social, a pesar de que no existen demasiadas evidencias sobre el modo en el que pueden influir sobre la motivación hacia la lectura (Kavanagh, 2019; Zucker et al., 2022), parece relevante tener en consideración el vínculo que se ha encontrado en diversas investigaciones entre el estatus socioeconómico y

sociocultural familiar y dos variables vinculadas a la motivación lectora: 1) la competencia lectora (Mullis et al., 2017) y 2) el entorno familiar como contexto alfabetizador (Dowsett et al., 2008; Roksa & Potter, 2011). En este sentido, investigaciones recientes, como la desarrollada por Zucker et al. (2022), han evidenciado la asociación entre variables relacionadas con el contexto socioeconómico y sociocultural familiar, como el nivel de acceso a libros en el hogar, con el desarrollo de la motivación lectora en estudiantes de Educación Primaria.

METODOLOGÍA

Participantes

El estudio se desarrolló con 310 estudiantes zaragozanos de 4º ($N= 117$), 5º ($N= 119$) y 6º ($N= 74$) de Educación Primaria, de los cuales el 49.8% fueron mujeres y el 50.2% hombres. La selección de los participantes se realizó por conveniencia teniendo en consideración la accesibilidad al campo por parte del equipo de investigación.

En cuanto a un factor de especial interés en el estudio, el nivel socioeconómico familiar del alumnado, la variable se operativizó siguiendo el estudio de Campos y Marco (2021) –tal y como se detallará más adelante– y el alumnado se distribuyó del siguiente modo: 17.4% perteneciente a familias con un estatus socioeconómico bajo, 42.9% perteneciente a familias con un estatus socioeconómico medio y 14.8% perteneciente a familias con un estatus socioeconómico alto; porcentajes a los que se suma un elevado número de casos perdidos (24.8%; $N= 77$) que, como se verá, se tuvo en consideración en la interpretación de los resultados obtenidos.

Instrumentos

La herramienta utilizada fue un cuestionario con tres partes: una destinada a la recopilación de las variables independientes de tipo individual y contextual, otra centrada en la recopilación de datos relacionados con los hábitos de lectura del alumnado y una última enfocada a la medición de su índice de motivación lectora.

Como variables individuales se consideraron el curso, la edad, el sexo y el autoconcepto como lector (bajo el ítem: “Creo que leer se me da o se me puede dar bien”, con cuatro

Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

niveles de respuesta). En cuanto al contexto del alumnado, el interés se centró en variables de naturaleza socioeconómica y sociocultural, concretamente el trabajo de los progenitores o adultos convivientes con el niño –a partir de una pregunta extraída de la herramienta utilizada por Campos y Marco (2021) a partir de Huguet (2006), como se explicará más adelante– y la frecuencia de lectura de estos –mediante una pregunta con cuatro niveles de respuesta sobre el grado de hábito lector percibido por el niño–. En cuanto al compromiso del alumnado con la lectura en su tiempo libre, se preguntó por: el número de libros leídos en el último mes, la frecuencia de lectura en su tiempo libre y la frecuencia de visita de la biblioteca del centro educativo y otra u otras situadas fuera de la escuela (de nuevo, con cuatro niveles de respuesta).

La variable dependiente se midió mediante 22 ítems (con cuatro niveles de respuesta) centrados en el grado de identificación del alumnado respecto a afirmaciones relacionadas con su motivación lectora, los cuales se redactaron teniendo en consideración las recomendaciones de Schiefele et al. (2012) tras la revisión de la herramienta clásica de Wigfield y Guthrie (1997) Motivations for Reading Questionnaire (MRQ). De este modo, se tuvieron en consideración las dimensiones de: curiosidad hacia la lectura (*curiosity*) con 4 ítems, implicación en el acto de leer (*involvement*) con 5 ítems, evitación de la lectura (*work avoidance*) con 2 ítems, compromiso hacia la lectura (*compliance*) con 4 ítems, interés por la lectura vinculado a las calificaciones académicas (*grades*) con 1 ítem, interés por la lectura vinculado al reconocimiento en la familia (*recognition*) con 1 ítem, y competición en las tareas de lectura (*competition*), con 2 ítems. A estos, se sumaron 3 ítems de control/síntesis, con afirmaciones generales como “Me gusta leer”. El análisis de fiabilidad de Cronbach reportó un valor de .851, lo que evidencia una buena consistencia interna (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con la herramienta SPSS en su versión 15. Para la realización de los análisis, en primer lugar, se calculó el índice de motivación lectora del alumnado. Para ello, tras la asignación de un código entre 0 y 3 a la respuesta a cada ítem (siendo 0 la menos deseable y 3 la más deseable en términos de motivación lectora), se calculó la media de los 22 ítems. La interpretación cualitativa de esta media se realizó estableciendo tres

rangos: motivación baja ($\leq 0,75$) motivación media ($\geq 0,76$) y motivación elevada ($\geq 2,26$).

Los dos rangos extremos (motivación baja y elevada) se corresponden con el cuartil inferior superior de la escala de la herramienta, y el rango medio se corresponde con los dos centrales. Para explorar la influencia de las variables contempladas en nuestros objetivos de investigación sobre la motivación lectora del alumnado se aplicaron pruebas de comparación de medias. Antes de decidir el estadístico a aplicar, se calculó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene. Posteriormente, se aplicó la prueba de comparación de medias de Student –para el caso de variables dicotómicas–, la prueba de Anova de un factor o su alternativa no paramétrica de Brown Forsythe, según correspondiera. Además, para establecer los grupos entre los que se encontraban las diferencias se aplicaron las pruebas *post hoc* de Tukey o Games-Howell. El nivel de significación fue de .05. Además, cuando se encontraron diferencias estadísticamente significativas, también se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico *eta cuadrado*, que toma valores entre 0 y 1. Para su interpretación tomamos como referencia la clasificación de Cohen (1988), por lo que interpretamos el resultado de *eta* del siguiente modo: entre .01 y .06 efecto pequeño; $\leq .06$ efecto mediano y $\leq .14$ efecto grande.

Resultados

Antes de presentar las evidencias que dan respuesta a nuestros tres objetivos de investigación, nos parece relevante presentar la media general tanto por lo que respecta al índice de motivación lectora como a los dos tipos en los que se pueden agrupar las dimensiones de nuestro cuestionario (Tabla 1), así como atender a las diferencias según la variable sexo. Los resultados evidencian un índice general que se establece en 1.87 puntos sobre 3 ($DT= .463$), lo que se corresponde con el rango medio de motivación. Si consideramos los ítems vinculados a los dos tipos de motivación lectora vemos que la motivación intrínseca ($M= 1.96$; $DT= .516$) se muestra medio punto por encima de la extrínseca ($M= 1.46$; $DT= .729$).

Por lo que respecta a las posibles diferencias según la variable sexo, los resultados de la prueba de comparación de medias de Student evidencian diferencias significativas tanto por lo que respecta al resultado general de cuestionario ($t= -3.090$; $p.002$) como a la motivación

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

intrínseca ($t = -4.000$; $p = .000$). El análisis de las medias muestra que en los dos casos son las niñas las que muestran un índice de motivación lectora más elevado ($M = 1.95$ frente a $M = 1.79$ en el caso de los niños para el caso del cuestionario completo y $M = 2.08$ frente a $M = 1.85$ en el caso de la motivación intrínseca).

Ya por lo que respecta a nuestros objetivos de investigación, el primero era analizar las posibles diferencias en el índice de motivación lectora del alumnado preadolescente en función de su autoconcepto lector.

Para explorar las posibles diferencias en la motivación lectora del alumnado en función de su autoconcepto lector, se tuvieron en consideración las respuestas ofrecidas ante el ítem “Creo que leer se me da o se me puede dar bien”, que contenía cuatro niveles de respuesta. Los resultados evidencian diferencias significativas tanto para la media general de motivación lectora ($F = 41.966$; sig.000; $\eta^2 .291$) como para el caso de la motivación intrínseca ($F = 50.188$; sig.000; $\eta^2 .330$), además, con un tamaño del efecto elevado. La prueba *post hoc* de Tukey evidencia que las diferencias son significativas en el caso de todos los grupos al establecer su comparativa con todos los demás. El análisis de las medias (Tabla 2) corrobora que conforme mejora el autoconcepto del alumnado también lo hace su

motivación. Es especialmente relevante ver que sólo aquellos que seleccionan que están completamente de acuerdo con la afirmación “Creo que leer se me da o se me puede dar bien” presentan una motivación lectora elevada –en términos de motivación intrínseca–. Finalmente, es relevante destacar que el nivel de motivación extrínseca es similar en todos los grupos y, de hecho, no se encuentran diferencias significativas ($F = 54.213$; sig.523).

Para valorar la influencia de la familia como contexto alfabetizador sobre el nivel de motivación lectora del alumnado se consideraron dos variables: el estatus socioeconómico familiar y el nivel sociocultural familiar.

En cuanto al estatus socioeconómico familiar, para calcular esta variable se solicitó al alumnado anotar el trabajo de sus progenitores mediante una pregunta abierta. Las respuestas asociadas a cada progenitor se codificaron entre 0 y 6 puntos siguiendo la jerarquía de la herramienta de Huguet (2006) utilizada también por Campos y Marco (2021), correspondiendo la puntuación más baja con el grupo laboral inferior. Posteriormente, se sumaron las puntuaciones de los progenitores y se crearon tres grupos socioeconómicos siguiendo el trabajo citado (Campos y Marco, 2021). Los resultados no reportan diferencias estadísticamente significativas según esta variable para el

Tabla 1

Media del índice de motivación lectora y de los ítems relacionados con la motivación intrínseca y la motivación extrínseca

	Total cuestionario	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
<i>M</i>	1.87	1.96	1.46
<i>N</i>	310	310	310
<i>DT</i>	.463	.516	.729

Tabla 2

Medias en función del autoconcepto lector del alumnado (ítem: “Creo que leer se me da o se me puede dar bien”)

		Total cuestionario	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Nada	<i>M</i>	1.06	.944	1.56
	<i>N</i>	8	8	8
	<i>DT</i>	.426	.559	.753
Poco	<i>M</i>	1.56	1.60	1.34
	<i>N</i>	52	52	52
	<i>DT</i>	.446	.460	.704
Bastante	<i>M</i>	1.81	1.89	1.44
	<i>N</i>	136	136	136
	<i>DT</i>	.370	.410	.657
Mucho	<i>M</i>	2.14	2.28	1.52
	<i>N</i>	114	114	114
	<i>DT</i>	.388	.416	.817

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

caso del índice general de motivación lectora ($F= .620$; $p.539$) ni para los ítems correspondientes a la motivación intrínseca ($F= .406$; $p.666$) y extrínseca ($F= .493$; $p.611$).

A diferencia de lo anterior, sí que encontramos diferencias significativas en función del hábito lector de los adultos de referencia en el ámbito del hogar, variable que se tuvo en consideración como predictora de diferencias en el nivel sociocultural familiar. De este modo, existen diferencias en función de la valoración del hábito lector del “Adulto 1” tanto para el caso del índice general de motivación lectora ($F= 4.319$; $p.005$; $\eta^2 .041$) como para los ítems relacionados con la motivación intrínseca ($F= 4.697$; $p.003$; $\eta^2 .044$) –aunque con un tamaño del efecto bajo–, pero no así para el caso de los que se corresponden con la motivación extrínseca ($F= .913$; $p.435$). La prueba *post hoc* de Tukey evidencia que las diferencias en el índice general de motivación lectora se encuentran entre quienes consideran que el “Adulto 1” lee “poco” y quienes valoran que lee “mucho” ($p.003$). En el caso de la motivación

intrínseca las diferencias se encuentran nuevamente entre quienes consideran que el “Adulto 1” lee “poco” y quienes valoran que lee “mucho” ($p.003$).

En el caso de la valoración realizada por el alumnado respecto a la frecuencia de lectura del “Adulto 2”, encontramos diferencias estadísticamente significativas tanto en el índice general de motivación lectora ($F= 11.052$; $p.000$; $\eta^2 .099$) como en la motivación intrínseca ($F= 9.798$; $p.000$) y la extrínseca ($F= 2.890$; $p.036$; $\eta^2 .089$), en ambos casos con un tamaño del efecto mediano. En este caso, la prueba *post hoc* de Tukey evidencia que las diferencias para el caso de la motivación general se encuentran entre quienes consideran que el “Adulto 2” no lee “nada” y todos los demás grupos y entre quienes consideran que lee “poco” y quienes valoran que lee “mucho” ($p.009$). En el caso de la motivación intrínseca, la prueba *post hoc* revela diferencias en los mismos términos, pero en el caso de la motivación extrínseca estas se encuentran únicamente entre quienes consideran que el

Tabla 3

Medias en función de la percepción del alumnado sobre el hábito lector de los adultos de referencia

		Total cuestionario		Motivación intrínseca		Motivación extrínseca	
		A1	A2	A1	A2	A1	A2
Nada	<i>M</i>	1.73	1.48	1.75	1.55	1.68	1.21
	<i>N</i>	7	28	7	28	7	28
	<i>DT</i>	.521	.533	.563	.585	.673	.707
Poco	<i>M</i>	1.74	1.81	1.81	1.89	1.43	1.43
	<i>N</i>	88	88	88	88	88	88
	<i>DT</i>	.479	.451	.531	.499	.623	.681
Bastante	<i>M</i>	1.88	1.89	1.99	1.99	1.40	1.40
	<i>N</i>	126	105	126	105	126	105
	<i>DT</i>	.414	.390	.456	.429	.782	.729
Mucho	<i>M</i>	1.98	2.02	2.08	2.11	1.54	1.63
	<i>N</i>	89	84	89	84	89	84
	<i>DT</i>	.483	.461	.548	.539	.751	.770

Tabla 4

Medias en función del número de libros leídos en el último mes

		Total cuestionario	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Ninguno	<i>M</i>	1.67	1.70	1.53
	<i>N</i>	22	22	22
	<i>DT</i>	.377	.439	.651
Uno	<i>M</i>	1.73	1.80	1.41
	<i>N</i>	61	61	61
	<i>DT</i>	.503	.556	.750
Dos o tres	<i>M</i>	1.78	1.87	1.35
	<i>N</i>	101	101	101
	<i>DT</i>	.436	.474	.684
Más de tres	<i>M</i>	2.04	2.15	1.55
	<i>N</i>	126	126	126
	<i>DT</i>	.422	.482	.759

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

“Adulto 2” no lee “nada” y aquellos que valoran que lee “mucho”.

La Tabla 3 evidencia que la motivación lectora aumenta en la medida en la que lo hace la percepción sobre la frecuencia de lectura de los adultos de referencia del alumnado.

Ya en relación con nuestro tercer objetivo de investigación, para explorar la relación entre los hábitos de lectura del alumnado en su tiempo libre y su nivel de motivación lectora se realizaron pruebas de comparación de medias considerando los datos relacionados con la valoración de: la cantidad de libros leídos en el último mes, la frecuencia de lectura en el tiempo libre y la frecuencia de visita de la biblioteca del centro educativo y otra u otras del municipio. Todas las preguntas contaban con 4 niveles de respuesta.

La valoración de la cantidad de libros leídos reporta diferencias significativas y con un tamaño del efecto

mediano en el índice total de motivación lectora ($F=11.488$; $p.000$; $\eta^2 .101$) y en el nivel de motivación intrínseca ($F=11.602$; $p.000$; $\eta^2 .102$), con diferencias en ambos casos entre quienes manifiestan haber leído “Más de tres libros” y el resto de los grupos. El análisis de las medias (Tabla 4) evidencia que a medida que aumenta la puntuación media del índice de motivación lectora lo hace también el número de libros leídos. Sin embargo, si analizamos por separado las medias correspondientes a los ítems que reflejan una motivación intrínseca y una motivación extrínseca, encontramos una realidad más homogénea ya que, de hecho, las puntuaciones en este tipo de motivación entre quienes dicen no haber leído ningún libro en el último mes ($M=1.53$; $DT=.651$) y quienes dicen haber leído más de tres ($M=1.55$; $DT=.759$) son prácticamente similares.

En coherencia con lo anterior, también encontramos diferencias estadísticamente significativas –y, además, con

Tabla 5
Medias en función de la frecuencia de lectura en el tiempo libre

		Total cuestionario	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Nunca	<i>M</i>	1.33	1.32	1.42
	<i>N</i>	28	28	28
	<i>DT</i>	.466	.557	.674
A veces	<i>M</i>	1.78	1.86	1.45
	<i>N</i>	176	176	176
	<i>DT</i>	.404	.427	.680
Con frecuencia	<i>M</i>	2.12	2.25	1.54
	<i>N</i>	78	78	78
	<i>DT</i>	.352	.381	.768
Con mucha frecuencia	<i>M</i>	2.27	2.48	1.31
	<i>N</i>	28	28	28
	<i>DT</i>	.361	.347	.949

Tabla 6
Medias en función de la frecuencia de visita a la biblioteca (escolar u otra) en el tiempo libre

		Total cuestionario		Motivación intrínseca		Motivación extrínseca	
		BE	Otra	BE	Otra	BE	Otra
Nunca	<i>M</i>	1.77	1.70	1.85	1.77	1.41	1.44
	<i>N</i>	265	88	165	88	165	88
	<i>DT</i>	.454	.489	.522	.528	.686	.745
A veces	<i>M</i>	1.96	1.88	2.05	1.98	1.55	1.45
	<i>N</i>	122	164	122	164	122	164
	<i>DT</i>	.452	.433	.477	.488	.734	.697
Con frecuencia	<i>M</i>	2.11	2.03	2.27	2.14	1.38	1.51
	<i>N</i>	22	41	22	41	22	41
	<i>DT</i>	.397	.414	.428	.464	.925	.723
Con mucha frecuencia	<i>M</i>	--	2.20	--	2.37	--	1.43
	<i>N</i>	--	17	--	17	--	17
	<i>DT</i>	--	.414	--	.516	--	.887

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

un tamaño del efecto elevado— cuando comparamos las medias del índice de motivación lectora en función de la frecuencia con la que se manifiesta leer en el tiempo libre. Estas diferencias se encuentran concretamente en la puntuación general del cuestionario ($F= 40.371$; $p.000$; $\eta^2 .284$) y en la motivación intrínseca ($F= 47.897$; $p.000$; $\eta^2 .336$), pero no así en el caso de la motivación extrínseca ($F= .617$; $p.605$). La prueba *post hoc* de Tukey muestra que en el caso del índice general de motivación lectora las diferencias se encuentran entre todos los grupos con excepción de aquellos que dicen leer “con frecuencia” y los que dicen “leer con mucha frecuencia”. En cuanto a la motivación intrínseca, la prueba *post hoc* de Games-Howell evidencia que las diferencias son significativas en las comparaciones entre todos los grupos. La comparación de las medias evidencia que conforme aumentan tanto el índice general de motivación como, sobre todo, la motivación intrínseca, lo hace la frecuencia de lectura en el tiempo libre (Tabla 5). Sin embargo, en el caso de la motivación extrínseca los resultados son similares al caso anterior y, además, la puntuación más baja en este tipo de motivación ($M= 1.31$; $DT= .949$) se encuentra entre quienes manifiestan una mayor frecuencia de lectura en su tiempo libre.

Ya por lo que respecta a la frecuencia de visita a la biblioteca (tanto la escolar como otra u otras del municipio), encontramos resultados similares. En el caso de la frecuencia de uso de la biblioteca escolar encontramos diferencias significativas y con un tamaño del efecto mediano tanto en la puntuación media del cuestionario completo ($F= 9.776$; $p.000$; $\eta^2 .060$) como en el caso de la motivación intrínseca ($F= 10.420$; $p.000$; $\eta^2 .064$). La prueba *post hoc* de Tukey evidencia que en ambos casos se encuentran entre quienes dicen no visitarla “nunca” y quienes lo hacen “a veces” y “con frecuencia” —cabe destacar que ningún estudiante manifiesta visitarla “con mucha frecuencia”—. En el caso de la frecuencia de visita de otra u otras bibliotecas, los resultados son similares, con diferencias estadísticamente significativas y un tamaño mediano del efecto tanto en el caso de la media general de motivación lectora ($F= 8.921$; $p.000$; $\eta^2 .080$) como en el de la motivación intrínseca ($F= 10.552$; $p.000$; $\eta^2 .094$). La prueba *post hoc* de Tukey evidencia que tanto en el caso de la motivación general como en el de la motivación intrínseca las diferencias se encuentran entre quienes dicen no visitar “nunca” esta/s biblioteca/s y todos los demás grupos y entre quienes dicen hacerlo “a veces” y los que lo

hacen “con mucha frecuencia”. El análisis de las medias (Tabla 6) evidencia que el aumento de las puntuaciones referidas a la motivación intrínseca y al cuestionario general lo hace conforme aumenta la frecuencia de visita a las bibliotecas, si bien no se produce la misma asociación en el caso de la motivación extrínseca.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los resultados de nuestra investigación revelan una coherencia con las investigaciones desarrolladas en el contexto internacional en torno al constructo de motivación lectora.

En primer lugar, es necesario subrayar el modo en el que se constata la distancia entre los dos tipos de motivación que pueden intervenir en el vínculo de los lectores en formación con los libros: la motivación de tipo intrínseco y la de tipo extrínseco. La división de los ítems de nuestro cuestionario en estos dos tipos de motivación para la realización de las pruebas estadísticas resultó esencial para constatar cómo la mayor parte de las variables estudiadas reportan diferencias significativas en términos de motivación intrínseca y no así por lo que respecta a la extrínseca, que no se ve afectada por ninguna de ellas. Esta realidad guarda coherencia con las conclusiones de Schiefele et al. (2012) tras la revisión de las investigaciones desarrolladas durante más de dos décadas alrededor del constructo de motivación lectora, donde subrayan que el desarrollo de la motivación de tipo extrínseco encuentra una asociación inexistente o, en ciertos casos, incluso negativa con variables como el hábito y la competencia lectora. En el caso de nuestra investigación no se han encontrado diferencias significativas en este tipo de motivación en función de ninguna de las variables relacionadas con los hábitos de lectura del alumnado, pero tampoco con el resto de las abordadas.

En segundo lugar, debemos subrayar la asociación significativa —y con un elevado tamaño del efecto— existente entre el autoconcepto lector del alumnado y su nivel de motivación lectora, con especial relevancia en el caso del desarrollo de la de tipo intrínseco. Esta evidencia, nuevamente coherente con los resultados de los estudios realizados a nivel internacional (Kavanagh, 2019), nos lleva a subrayar la necesidad de potenciar entre el alumnado de Educación Primaria una percepción de sus

Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

competencias acordes a una mentalidad de crecimiento (Dweck, 1999), estableciendo una visión positiva sobre sus capacidades y el potencial de su desarrollo. Hay que recordar que, en coherencia con esta perspectiva sobre el aprendizaje, el ítem asociado a la medición del autoconcepto lector en nuestro cuestionario refleja una idea de potencialidad en el desarrollo de las habilidades lectoras (“Creo que leer se me da o se me puede dar bien”).

Ya en cuanto a nuestro segundo objetivo de investigación, destaca la inexistencia de diferencias significativas en función del estatus socioeconómico familiar, medido a través de la recopilación del trabajo habitual de los adultos progenitores o cuidadores. Este resultado contradice las aportaciones de investigaciones sobre el contexto familiar como entorno alfabetizador (De la Peña et al., 2018). A este respecto cabe señalar la dificultad encontrada para la categorización de los datos cualitativos aportados por el alumnado respecto al trabajo de sus progenitores/adultos cuidadores, con casi una cuarta parte de datos perdidos (24.8%; $N=77$). Esto nos lleva a considerar la necesidad de modificar la recopilación de datos relacionados con esta variable, así como la posibilidad de añadir otras preguntas que puedan complementar a la incorporada en nuestra herramienta. Los resultados, no obstante, sí que evidencian diferencias significativas en función de los hábitos de lectura de los adultos de referencia percibidos por el alumnado. Es especialmente interesante destacar cómo aquellos que perciben que sus progenitores/cuidadores leen “mucho” presentan puntuaciones en motivación extrínseca a apenas una décima de distancia del rango de motivación elevada. Del mismo modo, encontramos que aquellos que visitan con frecuencia la biblioteca escolar u otras durante su tiempo libre presentan puntuaciones en la motivación intrínseca correspondientes al rango de motivación elevada.

Estos resultados refuerzan las teorías que destacan la relevancia del entorno familiar como contexto alfabetizador (Ferreiro, 2016; Teberosky & Soler, 2003). A la luz de estas evidencias, parece oportuno fomentar los vínculos escuela-familia y biblioteca-familia en aras de potenciar la implicación de las familias en la creación de entornos de alfabetización ricos, siguiendo iniciativas como la de Rodríguez et al. (2021).

Además, no podemos obviar el vínculo existente –con diferencias significativas y un tamaño del efecto elevado– entre el nivel de motivación lectora y la frecuencia de

lectura. En este sentido, es relevante destacar que el alumnado que considera que lee con frecuencia o con mucha frecuencia alcanza puntuaciones en su motivación (tanto general como intrínseca) correspondientes con el rango de una motivación lectora elevada, lo que refuerza la idea del potencial predictor de la motivación lectora por lo que respecta al hábito lector de la población más joven (Klauda & Guthrie, 2014; Mol & Bus, 2011; Pfof et al., 2013; Schaffner et al., 2014). En cualquier caso, de nuestra investigación, debido a su diseño es post facto, no se puede deducir una relación de causalidad entre estas variables, sino únicamente la existencia de una asociación entre ambas.

Para finalizar, nos parece importante destacar algunas líneas que cabría abordar en investigaciones futuras. En primer lugar, como ya se ha mencionado, cabría revisar la posible existencia de un vínculo entre el estatus socioeconómico familiar y la motivación lectora del alumnado. Además, nos parece relevante ampliar la investigación a otros ámbitos y contextos socioculturales y socioeconómicos. En este sentido, nuestro estudio se sitúa en la ciudad de Zaragoza y en el entorno de un barrio de características socioculturales y socioeconómicas fundamentalmente correspondientes a un contexto de clase media. Por lo tanto, resultaría interesante establecer investigaciones similares a la desarrollada que vayan más allá de un propósito exploratorio y partiendo de muestras amplias pertenecientes a diversos centros y ciudades–aporten evidencias respecto al desarrollo de la motivación lectora en función de variables relacionadas con la diversidad escolar en términos culturales, socioeconómicos y de rendimiento académico del alumnado.

“Es especialmente interesante destacar cómo aquellos que perciben que sus progenitores/cuidadores leen “mucho” presentan puntuaciones en motivación extrínseca a apenas una décima de distancia del rango de motivación elevada. Del mismo modo, encontramos que aquellos que visitan con frecuencia la biblioteca escolar u otras durante su tiempo libre presentan puntuaciones en la motivación intrínseca correspondientes al rango de motivación elevada.”

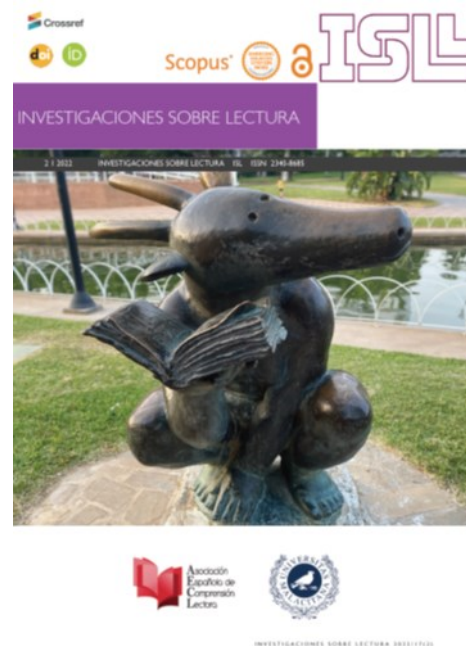
Taberero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2022

Contribución de los autores: Conceptualización, RTS, IOCB y EBV; metodología, RTS, IOCB y EBV; análisis estadístico, IOCB; investigación, RTS, IOCB, EBV; preparación del manuscrito, RTS, IOCB; revisión y edición, RTS y IOCB.

Fondos: Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+I “Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción” (RTI2018-093825-B-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

Agradecimientos: NS/NC



REFERENCIAS

- Artola, T., Sastre, S. y Barraca, J. (2017). Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 11-26. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- Becker, M., McElvany, N. y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Campos, I. O. y Marco, A. (2021). Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora. *Tejuelo*, 33, 161-184. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Colón, M. J. y Tabernero, R. (2018). El álbum sin palabras: la construcción de una comunidad lectora en la biblioteca pública. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(3), 31-41. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1796
- Conradi, K., Jang B. G. y McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: a conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164. <http://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- Davis, M., Tonks, S., Hock, M, Wang, W. y Rodríguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 0(1), 1-67. <http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- De La Peña, C., Parra Bolaños, N., y Fernández Medina, J.M. (2018). Análisis de la alfabetización inicial en función del tipo de familia. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(1), 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1336
- Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(2), 110-132.

- Dowsett, C. J., Huston, A. C., Imes, A. E. y Gennetion, L. (2008). Structural and process features in three types of child care for children from high and low income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 69–93.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Taylor and Francis Psychology Press.
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Graham, S., Berninger, V. y Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 51-69.
- Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403–422). Longman.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Huguet, Á. (2006). *Plurilingüismo y escuela en Aragón*. Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- Kavanagh, L. (2019). Relations between children’s reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- Lleida, E. (2019). Itinerarios lectores la educación poética en la ESO. Del rap a la poesía canónica. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 12(4), 44-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.836>
- Merisuo Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Merisuo Storm, T. y Soininen, M. (2014). Interesting reading materials and exercises encourage also reluctant boys to read. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2583-2588. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.615>
- Mullis, I., Martin, M. O., Foy, P. y Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Pestcher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between students’ attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Rodríguez, I., Ramírez, E., Clemente, M. y Martín Domínguez, J. (2021). Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(1), 23-37. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2430
- Roksa, J. y Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: Intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of Education*, 84(4), 299–321. <https://doi.org/10.1177/0038040711417013>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000) Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sanjuán, M. (2013). *La dimensión emocional en la educación literaria*. Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 110-132.

- Schaffner, E., Philipp, M. y Schiefele, U. (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*, 00(00), 1-18. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. y Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schiefele, U. y Löweke, S. (2018). The nature, development and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 405-421. <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
- Teberosky, A. y Soler, M. (Comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Horsori.
- Vakin Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S. y Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438-454. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
- Wang, H. Y. y Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. y Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Zaldívar, S. (2020). La dimensión emocional en la educación poética como clave para mejorar las actitudes de los adolescentes hacia la poesía. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 94-113. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i14.317>
- Zucker, T. A., Oh, Y., Conradi, K. y Baker Finck, J. (2022). Low income elementary students access to books & reading motivation. *Reading Psychology*. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2094040>

Tabernero Sala, R., Campos Bandrés, I.O., y Briz-Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 110-132.