

International Journal of Developmental
and Educational Psychology

ISSN: 0214-9877

fvicente@unex.es

Asociación Nacional de Psicología
Evolutiva y Educativa de la Infancia,
Adolescencia y Mayores

González-Valenzuela, M^a José; Martín-Ruiz, Isaías; Soriano-Ferrer, Manuel
Características psicométricas del cuestionario AMRS para la evaluación de la motivación
lectora en adolescentes

International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 1, núm. 2, enero-
abril, 2014, pp. 263-267

Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y
Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349833719022>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO AMRS PARA LA EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN LECTORA EN ADOLESCENTES

M^a José González-Valenzuela*, Isaías Martín-Ruiz* y Manuel Soriano-Ferrer**

*Department of Developmental and Educational Psychology. University of Málaga, Spain

**Department of Developmental and Educational Psychology. University of Valencia, Spain

RESUMEN

El objetivo de este estudio consiste en realizar una adaptación al español del Cuestionario de Evaluación de la Motivación Lectora para Adolescentes –AMRS- (Guthrie, Coddington and Wigfield, 2009) y analizar sus propiedades psicométricas. Participaron en el estudio 657 estudiantes de habla hispana, con edades comprendidas entre 12 y 16 años ($\bar{x} = 13.8$ años y $S_x = 1.74$), que cursaban desde 6º de EPO hasta 4º de ESO; 366 eran hombres (55.7%) y 291 eran mujeres (44.3%). La consistencia interna se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach para la puntuación general de AMSR y sus escalas. La validez convergente se ha analizado a través de correlaciones de Pearson con las puntuaciones de los sujetos en el cuestionario de motivación lectora AMRP (Pitcher, Albright, Delaney, Walker et al., 2007). Los resultados indican, por un lado, que la consistencia interna de la versión original inglesa es algo superior a la de la versión adaptada en la escala global y en las subescalas, pero las subescalas de la versión original que presentan mayor consistencia interna son las mismas que también son más consistentes en la versión adaptada al castellano. Por otro lado, se observa que las correlaciones de las subescalas de AMSR con el cuestionario AMRP son significativas. Estos resultados indican que el cuestionario AMRS es adecuado para la evaluación de la motivación lectora en adolescentes de habla hispana.

Palabras claves: Motivación lectora. Adolescentes. Características psicométricas.

ABSTRACT

The objective of this study is to perform a Spanish adaptation of the Scale for the Assessment of Reading Motivation for Teens - AMRS - (Guthrie, Coddington and Wigfield, 2009) and to analyze its psychometric properties. Participated in the study 657 spanish-speaking students, aged between 12 and 16 years ($\bar{x} = 13.8$ years old, $S_x = 1.74$), who were in from 6th EPO until 4th ESO, 366 were men (55.7 %) and 291 were women (44.3 %). Internal consistency was calculated by Cronbach 's alpha coefficient for the overall score and scales of AMSR. Convergent validity was analyzed by Pearson correlations with the scores of the subjects in the reading motivation scale AMRP (Pitcher, Albright, Delaney, Walker et al., 2007). The results indicate, firstly, that the internal consistency of the original English version is somewhat higher than that of the adapted version on the global scale and subscales, but the subscales of the original version have higher internal consistency are the same that in the adapted version. On the other hand, the correlations of AMSR subscales with AMRP scale are significant. These results indicate that the AMSR scale is suitable for assessment of reading motivation in spanish-speaking teens.

Keywords: Reading Motivation. Teens. Psychometric properties.

INTRODUCCIÓN

El interés por la incidencia de las variables motivacionales en el área de la lectura tiene una gran tradición en la literatura. Las primeras aportaciones realizadas a principios del siglo XX reforzaban la idea de la importancia de la motivación en la adquisición de las habilidades de lectura. A mediados del siglo XX, los investigadores de la lectura empezaron a introducir constructos motivacionales más específicos como el de energía o perseverancia ante las tareas de lectura. Pero sería en la era del cognitivismo donde se inicia de la investigación sobre motivación lectora de forma más amplia.

En términos generales, la motivación es un poderoso contribuyente al logro de la lectura y la disposición y el compromiso con la lectura genera una serie de beneficios personales y sociales importantes sociales (Mazzoni, Gambrell and Korkeamäki, 1999). Se ha encontrado que los estudiantes con alto interés hacia la lectura mostraron más alto crecimiento lector que aquellos que presentaban una baja motivación (Guthrie et al., 2007; Pastor, Barron, Miller and Davis, 2007; Witkow and Fuligni, 2007) . Precisamente, como destacan Biancoarosa and Snow (2004) son los adolescentes los que parecen disminuir su motivación a medida que avanzan en la escolaridad.

Sin embargo, la revisión de Conradi, Jang and McKenna (2013) destaca la disparidad de constructos empleados en la investigación sobre motivación por la lectura, así como de instrumentos empleados en los trabajos desarrollados sobre motivación lectora entre 2003-2013. En concreto, el instrumento empleado en el 30% de los trabajos publicados en dicho periodo es el MRQ de Wigfield y Guthrie (1997), en el que está basada la versión para adolescentes AMRS, que se emplea en este trabajo (Guthrie, Coddington and Wigfield, 2009), seguido por instrumentos creados ad hoc para la investigación (19%), y en el 11% de los casos el MRP (Grambrell et al., 1996), del que se deriva el AMRP (Pitcher, Albright, Delaney, Walker et al., 2007), que se emplea en el 4% de los casos, entre otros que son usados con menor frecuencia.

Desgraciadamente, a pesar de la importancia que tiene la motivación por la lectura en el rendimiento, ningún instrumento de evaluación ha sido validado en lengua española. Por esta razón, en este estudio se intenta analizar las características psicométricas de la versión adaptada al español del cuestionario para la evaluación de la motivación lectora en adolescentes -AMRS- creado en lengua inglesa (Guthrie, Coddington and Wigfield, 2009). Este cuestionario en su versión original investiga diferentes tipos de parámetros motivacionales hacia la lectura adecuados para una población de adolescentes. En un primer momento, los autores construyeron el instrumento considerando como componentes de la motivación lectora la motivación intrínseca hacia la lectura, la evitación a la lectura, el autoconcepto como lector y la dificultad percibida en el acto de la lectura. Posteriormente, incluyeron los componentes relacionados con la conducta prosocial y antisocial relacionada con la lectura.

Método

Participantes

La muestra está formada por 657 estudiantes procedentes de España ($n = 339$, 51.6%) y Perú ($n = 318$, 48.4%), con edades entre 12 y 16 años ($\bar{x} = 13.8$ años y $S_x = 1.73$), que cursaban desde el último curso de la Educación Primaria hasta el último de Educación Secundaria Obligatoria; 366 eran hombres (55.7%) y 291 eran mujeres (44.3 %). En la tabla 1 se recoge la distribución de la muestra según el nivel académico.

Tabla 1. Distribución de la muestra, según el nivel académico

Nivel académico	n	%
6º EPO	124	18.9
1º ESO	141	21.5
2º ESO	120	18.3
3º ESO	136	20.7
4º ESO	136	20.7

Instrumentos

El cuestionario de evaluación de la motivación lectora para adolescentes AMRS (Guthrie, Coddington, and Wigfield, 2009) está formado por 42 ítems. Todos los ítems son preguntas en formato likert de respuesta que los participantes tienen que valorar de 1 a 4, siendo (1) nunca, (2) no por lo general, (3) por lo general, y (4) siempre. Los ítems están distribuidos en seis subescalas: motivación intrínseca (MI), evitación (E), autoconfianza (AC), dificultad percibida (DP), interacción prosocial (IP) e interacción antisocial (IA). Las puntuaciones de cada ítem se suman y se dividen por el número de ítems de cada escala y representan la puntuación total de cada una de ellas. La subescala de motivación intrínseca (MI) consta de nueve ítems que evalúan el placer y la curiosidad por la lectura preferentemente desafiante (Ryan and Deci, 2000; Wigfield and Guthrie, 1997). Dos de las preguntas están redactadas de forma negativa y son codificadas de manera inversa. La subescala de evitación (E) consta de cinco ítems que miden el malestar por la lectura y cómo los estudiantes evitan las actividades de lectura (Meece and Miller, 2001; Wigfield and Guthrie, 1997). La subescala autoconfianza (AC) consta de siete ítems, que hacen referencia a la creencia de los alumnos sobre su capacidad para leer (Schunk and Zimmerman, 1997). La subescala dificultad percibida (DP) consta de siete ítems que miden la percepción de los estudiantes acerca de la dificultad de la tarea de lectura al desempeñarla (Chapman and Tunmer, 1995). La subescala interacción prosocial (IP) consta de 9 ítems que miden la conducta prosocial que los estudiantes tienen relacionada con la actividad lectora (Guthrie and Coddington, 2009). Cuatro de las preguntas están formuladas de forma negativa y son codificadas de manera inversa. La subescala interacción antisocial (IA) consta de cinco ítems que miden la conducta antisocial que los estudiantes tienen relacionada con la actividad lectora (Guthrie and Coddington, 2009). Dos de las preguntas están formuladas de forma negativa y son codificadas de manera inversa. La consistencia interna de la versión original de AMSR muestra un $\alpha = .92$. La consistencia interna de las subescalas originales varían desde .92 a .75, siendo algo mayores en MI ($\alpha = .92$), DP ($\alpha = .92$), AC ($\alpha = .89$) y IA ($\alpha = .84$) y algo menores en IP ($\alpha = .80$) y E ($\alpha = .75$).

El cuestionario de evaluación de la motivación lectora AMRP (Pitcher, Albright, Delaney, Walker et al., 2007) está formada por 20 ítems. Todos los ítems son preguntas en formato likert de respuesta que los participantes tienen que valorar de 1 a 4, representando (1) la respuesta más positiva y (4) la respuesta más negativa. Los ítems se refieren al autoconcepto lector (como se evalúa el estudiante en cuanto a sus destrezas y actividad lectora) y a la valoración de la lectura que los estudiantes hacen sobre la utilidad de la lectura y el valor que tiene para ellos. Nueve de las preguntas están redactadas de forma negativa y es codificada de manera inversa.

Procedimiento

Con el consentimiento de los directores y profesores de distintos centros escolares, un grupo de psicólogos administraron de manera individual y en horario escolar los instrumentos de medida en las aulas. Los participantes recibieron información sobre cómo tenían que contestar a las escalas y sus respuestas fueron totalmente confidenciales. En primer lugar, se administró el cuestionario AMRS (Guthrie, Coddington and Wigfield, 2009) y, seguidamente, el cuestionario AMRP (Pitcher et al., 2007).

Resultados

La consistencia interna se ha calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach para la puntuación general y para las subescalas de AMSR. Para analizar la validez convergente se han calculado correlaciones de Pearson entre las escalas de AMSR y las puntuaciones de los sujetos en el cuestionario de motivación lectora AMRP (Pitcher et al., 2007).

Análisis de la consistencia interna

El índice de fiabilidad calculado mediante el coeficiente alfa de Cronbach para la versión traducida (AMSR-e) es $\alpha = .80$.

La consistencia interna obtenida para cada una de las subescalas en la versión traducida al español es superior en las subescalas de motivación intrínseca ($\alpha = .84$), dificultad percibida ($\alpha = .81$), autoconfianza ($\alpha = .77$) e interacción antisocial ($\alpha = .72$), seguidas en las subescalas interacción prosocial ($\alpha = .65$) e interacción antisocial ($\alpha = .60$). Así, en términos generales, la consistencia interna de la versión española es más baja que la inglesa, como puede observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Coeficiente alfa de Cronbach para la escala total y para las subescalas en las versiones españolas e inglesas.

Escalas	AMSR-e	AMSR-i
	Consistencia Interna (α)	Consistencia Interna (α)
Motivación intrínseca	.84	.92
Evitación	.81	.75
Autoconfianza	.77	.89
Dificultad percibida	.72	.92
Interacción prosocial	.65	.80
Interacción antisocial	.60	.84
Escala total	.80	.92

Análisis de la Validez Convergente

Las correlaciones entre todas las escalas de los cuestionarios AMSR y AMRP son estadísticamente significativas, con diversos índices de relación en valor absoluto según se muestra en la tabla 3.

Las relaciones negativas entre las escalas se muestran entre aquellas que evalúan constructos opuestos. Esta relación negativa se aprecia entre la escala AMRP con las subescalas evitación ($r(642) = -.333$), con la subescala dificultad percibida ($r(629) = -.239$) y con la subescala interacción antisocial ($r(641) = -.334$).

Por otro lado, las relaciones positivas entre las escalas se muestran cuando son conceptualmente similares. Estas relaciones se aprecian entre la escala AMRP con las subescalas motivación intrínseca ($r(636) = .622$), con la subescala de autoconfianza ($r(642) = .594$) y con la subescala interacción positiva ($r(637) = .434$).

Tabla 3. Coeficientes de correlaciones entre AMSR y AMRP.

	a	b	c	d	e	f	g
a	1						
b	-.386	1					
c	.631	-.205	1				
d	-.209	.471	-.203	1			
e	.517	-.253	.373	-.104	1		
f	-.343	.368	-.304	.470	-.323	1	
g	.622	-.333	.594	-.239	.434	-.334	1

Nota. a: Motivación Instríseca (MI); b: Evitación (E); c: Autoconfianza (AC); d: dificultad percibida (DP); e: Interacción Prosocial (IP); f: Interacción antisocial (IA); g: motivación lectora (AMRP). $p < .001$

Conclusiones

Este trabajo describe el proceso de validación de la versión española del Cuestionario para la evaluación de la motivación lectora en adolescentes (AMSR) dirigido a la evaluación de siete dimensiones de la motivación por la lectura de los adolescentes. Los resultados señalan que el cuestionario tiene una fiabilidad de .80, y las diferentes escalas de la versión española del cuestionario AMSR alcanzan igualmente una razonable consistencia interna. En concreto, las escalas de motivación intrínseca, la dificultad percibida, autoconfianza y evitación superan el .70, mientras que sólo las dos escalas de interacción prosocial e interacción antisocial se quedan moderadamente por debajo de este punto de corte de .70. Sin embargo, la versión española presenta una consistencia inferior a la de la versión inglesa.

Por otro lado, las correlaciones entre las diferentes escalas del cuestionario AMSR-e con la puntuación total del AMRP son estadísticamente significativas. De hecho, se encuentran relaciones negativas entre las subescalas de AMSR (evitación, dificultad percibida e interacción antisocial) que evalúan constructos opuestos a la escala AMRP y relaciones positivas entre las subescalas de AMSR

(motivación intrínseca, autoconfianza e interacción prosocial) que evalúan constructos similares con la escala AMRP.

En conclusión, los resultados muestran unas adecuadas propiedades psicométricas de la versión española del AMSR-e para evaluar diferentes dimensiones de la motivación lectora de los adolescentes. Sin embargo, son necesarios estudios en lengua española que analicen los cambios motivacionales de los adolescentes a lo largo de la escolaridad, así como las variables que inciden en dichos cambios.

REFERENCIAS

- Biancoarosa, C & Snow, CE (2004). *Reading next: A vision of action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Conradi, K., Jang, B.G. & McKenna, M.C. (2013). Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review. *Educational Psychology Review*, Published online 20 november 2013.
- Chapman JW & Tunmer WE. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87:154–167. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.154>
- Guthrie JT & Coddington CS. (2009). Reading motivation. In: Wentzel K, Wigfield A, editors. *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge; pp. 503–525.
- Guthrie JT, Hoa LW, Wigfield A, Tonks SM, Humenick NM & Littles E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32:282–313. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Guthrie JT, McRae AC & Klauda SL. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42:237–250. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Guthrie JT, Wigfield A, Metsala JL & Cox KE. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3):231–257. http://dx.doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Guthrie JT, & Wigfield A. (2000). Engagement and motivation in reading. In: Kamil ML, Mosenthal PB, editors. *Handbook of reading research III*. Mahwah, NJ: Erlbaum; pp. 403–422.
- Guthrie, J.T., Coddington, C.S. & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Jour Li Res.1*, 4(3), 317-353.
- Mazzoni S, Gambrell LB & Korkeamaki R. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20:237–253. <http://dx.doi.org/10.1080/027027199278411>
- Meece JL, Holt K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85:582–590. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.582>
- Pastor D, Barron K, Miller B & Davis S. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34:8–48 <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.003>
- Pitcher, Albright, Delaney, Walker et al., (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50:5, 378–396. <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>
- Ryan R & Deci E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25:54–67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020> PMid:10620381
- Schunk DH. Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation (2003). *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19:159–172. <http://dx.doi.org/10.1080/10573560308219>
- Schunk DH & Zimmerman BJ. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In: Guthrie JT, Wigfield A, editors. *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association; pp. 34–50.
- Wigfield A & Guthrie JT. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89:420–432. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Witkow MR & Fuligni AJ. (2007). Achievement goals and daily school experiences among adolescents with Asian, Latino, and European American backgrounds. *Journal of Educational Psychology*, 99:584–596. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.584>