

Impreso desde: <http://redie.uabc.mx/>

URL: <http://redie.uabc.mx/vol14no2/imprimir-contenido-munozetal.html>



Vol. 14, Núm. 2, 2012

Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica

[Carla Muñoz Valenzuela](#) *
cvmunoz@uc.cl

[Schonemann Ferreira Torres](#) *

[Pamela Sánchez Quintul](#) *

[Sylvia Santander Pérez](#) *

[Marcela Pérez Rodríguez](#) *

[Jorge Valenzuela Carreño](#) *
jorge.valenzuela@uct.cl

* Facultad de Educación
Universidad Católica de Temuco

Edificio A, 3er piso
Manuel Montt 56, Casilla 15D
Temuco, Chile

(Recibido: 23 de febrero de 2012; aceptado para su publicación: 16 de mayo de 2012)

Resumen

Las competencias asociadas con la lectura académica, en especial los aspectos motivacionales ligados a esta actividad, son una clave fundamental en el éxito académico de los estudiantes universitarios. La motivación es un tema emergente, que ha dado lugar a muchos estudios y, sin embargo, la motivación por la lectura de textos académicos continúa siendo un tema poco abordado y estudiado. Para brindar apoyo efectivo al proceso de aprendizaje, se hace necesario

un diagnóstico capaz de informar de manera fina, válida y confiable sobre los aspectos motivacionales de la actividad de lectura en contexto académico. En el artículo se presentan los resultados del proceso de construcción y validación de la Escala de Motivación por la Lectura Académica (EMLA), construido a partir del modelo de Expectancy & Value de Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (2002), en adelante EyV. Este instrumento proporciona pistas de intervención motivacional para incentivar la lectura en un contexto académico. Del mismo modo, se reporta la estructura del instrumento, sus fundamentos teóricos, así como su estructura factorial y confiabilidad; características psicométricas que hacen del EMLA un instrumento sólido, válido y confiable.

I. Introducción

La lectura es una herramienta para la construcción de aprendizajes. Si bien en los primeros años de escolaridad el foco está puesto en aprender a leer; rápida y progresivamente el acento se traslada a la tarea de “leer para aprender”. En efecto, la lectura es quizás la fuente prioritaria de acceso a nuevos conocimientos, lo que explicaría, por ejemplo, el fenómeno conocido como el “bajón de cuarto grado” (Best, Loyd y McNamara, 2004; Sanacore y Palumbo, 2009) esto es, niños que fracasan en la escuela debido al incremento de lecturas que conlleva el 4° básico. Si esto es efectivo en la educación primaria y posteriormente en la enseñanza media, lo es aún más en la educación superior en donde las prácticas de lectura se complejizan exigiendo a los estudiantes nuevas formas de leer y mayor criterio y criticidad a la hora de seleccionar la información.

En este sentido, podemos decir que la construcción del significado durante la lectura es un *acto motivado*. El lector que pretende comprender un texto lo hace de manera intencionada, motivado por adquirir una nueva información, profundizar en la materia o simplemente por placer. En cualquiera de estos casos, su comportamiento es guiado por un motivo (Guthrie y Wigfield, 1999). En consecuencia, si queremos explicar el acto lector no podemos dejar de considerar el factor motivacional.

Hoy sabemos que la comprensión de los textos está condicionada no sólo por el conocimiento previo, sino también por el propósito del lector. En este sentido, el estudio de la motivación nos entrega herramientas para comprender esta intención y el grado en el cual el lector se compromete con la tarea, compromiso que se concreta en la activación y mantenimiento de recursos cognitivos, tales como la atención, la memoria y el control metacognitivo de la tarea.

Si bien en la literatura es posible encontrar variados enfoques sobre motivación, en nuestro caso hemos tomado como base el modelo de expectativa/valor de Eccles y Wigfield (2002). Este modelo tiene como principal ventaja su solidez teórica, el respaldo empírico y las posibilidades que otorga a la intervención. Este último aspecto es fundamental, ya que nuestra intención última es recoger información que nos permita intervenir pedagógicamente en pos de mejorar la lectura de textos académicos. Adicionalmente, este modelo tiene como fortaleza el integrar los aportes de perspectivas clásicas en motivación como son la de autoeficacia (Bandura, 1997) y algunos aspectos de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1999).

Este estudio tuvo como objetivo principal crear un instrumento que mida de manera fiable y válida la motivación según el modelo de Expectativa y Valor, en estudiantes universitarios. En el presente artículo se detalla el procedimiento por el cual el instrumento (en adelante EMLA) fue construido, así como la descripción de sus características psicométricas, validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes universitarios de pregrado.

II. Motivación

Existen variadas aproximaciones al fenómeno de la motivación. Para discernir por cuál de ellas inclinarse hemos optado por un modelo que permita dar pistas para la intervención pedagógica.

En esta perspectiva, nuestra opción teórica se inclina por un modelo surgido desde la tradición de la motivación de logro, y que de alguna manera, recoge uno de aportes de la investigación motivacional de finales del siglo XX, en la perspectiva de ofrecer una conceptualización de la motivación que sea predictiva, pero a la vez que otorgue posibilidades de intervención a nivel pedagógico. Se trata del modelo de *Expectancy & Value* (Eccles *et al.*, 1983; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992).

2.1 Modelo de expectativa/valor

El modelo EyV, desarrollado por Jacqueline Eccles y Allan Wigfield (Cf. David, Eccles, Paul, y Feltovich, 2008; Eccles, 2005; Eccles, *et al.*, 1983; Eccles y Wigfield, 2002; Wigfield y Eccles, 2000; Wigfield, Eccles, y Roeser, 1998), se enmarca dentro de la tradición de la motivación de logro y postula que la motivación sería la resultante de dos factores principales; la expectativa, que equivale al sentimiento de competencia que un sujeto tiene frente a una tarea, y es equivalente a la noción de autoeficacia propuesta por Bandura (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Schunk, 1991; Zimmerman, Bandura, y Martinez-Pons, 1992). La expectativa se distingue del constructo de Bandura solamente a nivel operacional. Mientras la primera aborda el sentimiento de competencia en un tiempo futuro (*seré capaz de*); la segunda, lo hace desde una perspectiva presente (*me siento capaz de*). En definitiva, la expectativa se relaciona con la pregunta “¿puedo realizar esta tarea?”, que implica tener éxito en una determinada tarea a futuro.

El segundo factor, lo constituye el valor percibido de la tarea y corresponde a un conjunto de juicios y disposiciones que hacen que una determinada tarea sea vista como valiosa y deseable. Desde este modelo (Eccles, *et al.*, 1983; Wigfield y Eccles, 1992) y tal como lo refrendan los trabajos de Neuville, Frenay y Bourgeois (2004; Neuville, Frenay, y Bourgeois, 2007), el valor de la tarea estaría compuesto por cuatro componentes: la importancia, el interés, la utilidad y el costo (Eccles, *et al.*, 1983; Wigfield y Eccles, 1992). La importancia (*attainment value*) corresponde a cuán relevante es para el sujeto realizar bien una determinada tarea. El interés (*Intrinsic value*) corresponde al disfrute por hacer la tarea. Este componente retoma los aportes de Deci y Ryan (1985), que ponen de relieve que cuando la tarea es valorada intrínsecamente, existen importantes consecuencias psicológicas que repercuten positivamente en el desempeño. Expresado de otro modo, este componente de la motivación corresponde al Interés que se suscita en el sujeto (Silvia, 2006). Por su parte, la utilidad percibida de la tarea (*Utility value*), refiere a en qué medida una tarea se adecua en los planes futuros de la persona, aportando un aspecto más instrumental al valor de la tarea. Finalmente el costo (*cost*) refiere a, cómo la decisión de comprometerse en una actividad limita el acceso o la posibilidad de hacer otras; así esta dimensión da cuenta de cuánto esfuerzo demandará realizar esta actividad y su costo emocional. Responde a la pregunta “¿por qué debo hacer esta tarea?” (Eccles, 1983; Eccles, *et al.*, 1984; Eccles y Wigfield, 1995, 2002; Pintrich, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y Schunk, 2002; Pintrich, Smith, Garcia, y McKeachie, 1993; Wigfield, 1994; Wigfield y Eccles, 1992, 2000, 2002).

2.2 La lectura y sus dificultades en la universidad

La lectura en contexto universitario puede ser concebida como un proceso de resolución de problemas. Esto, por cuanto no basta con la lectura lineal de textos, sino más bien la aplicación de estrategias tendientes a construir una representación mental coherente a partir de la integración –las más de las veces– de textos múltiples. La comprensión, en este sentido, depende de los conocimientos previos del lector y de cómo éste los pone en juego a la hora de enfrentar uno o múltiples textos (Kintsch, 2004; 2005; Kintsch y Welsch, 1991; Muñoz y Schelstraete, 2008; Otero y Kintsch, 1992; Perfetti, 1999).

Los alumnos que ingresan a la universidad, se ven enfrentados a nuevas exigencias en torno a la lectura (Carlino y Estienne, 2004). Por una parte, los textos no son en su mayoría concebidos para ellos; ya sea por su lenguaje técnico, porque van dirigidos a un lector especializado o por la forma en que les son entregados, lo que imposibilita que el alumno pueda contextualizar la lectura (Carlino, 2003; Graff, 2002). En efecto, los textos académicos exigen ser leídos, pensados y analizados de manera distinta de la que fueron acostumbrados en la educación secundaria, lo que exige un cambio en los esquemas previos del estudiante. En este mismo sentido, las dificultades de lectura se deberían fundamentalmente a la falta de familiaridad y orientación a las subculturas académicas, a las que ahora pertenece (Carlino y Estienne, 2004;

Chanock, 2001).

Asimismo, las dificultades en la lectura no provienen solamente de los textos, sino también y, sobre todo, de las tareas que los alumnos deben realizar a partir de las lecturas impuestas por el docente (Vardi, 2000). Habitualmente se omite enseñar los modos de indagar, aprender y pensar en una determinada área, por lo que también se olvida desarrollar en los estudiantes los modos de leer y escribir específicos de cada comunidad académica (Carlino, 2005; Gottschalk y Hjortshoj, 2004). Por otro lado, la accesibilidad del material y la enseñanza explícita de los códigos que rigen a esta cultura no son en sí mismos garantía de una mejor apropiación de esta herramienta o de mejores aprendizajes.

Finalmente, parte importante del logro en una tarea está dado por el nivel de compromiso que el sujeto establece para con la tarea. En otras palabras qué tan motivado estará el estudiante al efectuar la lectura. El desempeño asociado a la lectura en general y a la lectura académica en específico dependen, entre otros factores, de manera importante de la motivación del sujeto (Baker y Wigfield, 1999; Guthrie y Wigfield, 2000; Guthrie, *et al.*, 2004; Guthrie, Wigfield, Metsala, y Cox, 1999; Wigfield, 1997; Wigfield y Asher, 1984), y por tanto el estudio de esta relación es fundamental si se quiere mejorar el aprendizaje académico, el cual está mediado fundamentalmente por la lectura y comprensión de textos.

2.3 Motivación y lectura académica

Debemos hacer una diferenciación entre la lectura por entretenimiento y la lectura para aprender. En efecto, un estudiante puede leer por simple diversión una historieta (*comic*), en cambio, la lectura de un texto académico supone una disposición diferente por parte del lector. Este emprende la lectura con un propósito diferente (buscar cierta información, completar una tarea específica, preparar un examen, etc.). Los textos académicos poseen de suyo otra complejidad y su lectura persigue otros objetivos. Es por esto que el acompañamiento en la universidad, se vuelve muchas veces imprescindible para quienes son nuevos en este campo disciplinar, y necesitan del apoyo de quienes ya forman parte de la cultura lectora universitaria para aprender (Carlino y Estienne, 2004).

Por otra parte, la motivación es fundamental en la educación del individuo. Es posible suponer que el alumno que está motivado por aprender no leerá en forma superficial; en cambio, el alumno que lo hace sólo por obtener una buena calificación en un examen, lo hace exclusivamente por esto y no por lograr aprendizajes profundos.

Es por estas razones que sostenemos que la lectura académica debe ser guiada adecuadamente, introduciendo al estudiante a una nueva cultura. Del mismo modo, estimular adecuadamente su curiosidad intelectual y su motivación por leer textos de estas características; lo que debiera generar un círculo virtuoso en el aprendizaje.

En síntesis, para el estudio de la relación entre motivación y lectura académica, requerimos de un instrumento que pueda dar cuenta de manera válida y confiable, la vinculación de estas dos variables: motivación y lectura académica. Lamentablemente, las escalas que tratan de subsanar esta carencia presentan diversas dificultades ya sea a nivel psicométrico u operacional. En efecto, estos instrumentos operan con una definición restringida de la lectura y/o no están construidas sobre un esquema que permita dar pistas de intervención para mejorar la motivación (aun cuando puedan ser muy predictivas del desempeño) (Gámez y Díaz, 2003; Guthrie *et al.*, 2004; Wigfield *et al.*, 2008).

Es por lo anterior que surge la necesidad de crear un instrumento que relacione estas dos variables y que junto con mostrar buenos índices a nivel psicométrico, esté construida desde una perspectiva teórica sólida y funcional. El modelo motivacional elegido (EyV) ha mostrado una consistencia teórica y empírica que da garantías, pero adicionalmente es funcional a la intervención. Quizás este segundo aspecto sea uno de los más atractivos para los educadores, ya que permite visualizar pistas de intervención, intencionada a partir de cada uno de los componentes y subcomponentes del modelo (Expectativa + Valor: Importancia, Utilidad, Interés y Costo).

III. Metodología

Participantes: Participaron en este estudio un total de 270 estudiantes universitarios (Mujeres = 54.1%), con edades que fluctuaron entre los 18 y 30 años ($SD = 2.479$), pertenecientes a diversas carreras ofertadas por la Universidad Católica de Temuco.

Instrumento: La Escala Motivacional por la Lectura Académica (EMLA), fue creada con preguntas que apuntaban a las diferentes dimensiones de la motivación conceptualizada desde el modelo Expectancy y value de Eccles y Wigfield (expectativa, utilidad, importancia, interés y costo) ([Ver anexo 1](#)).

Este instrumento consta de 27 ítems, dispuestos en una escala de tipo Likert de 1 a 6, en la cual se busca establecer la valoración que el alumno tiene de la lectura de material académico. Para ello, se les pide a los estudiantes manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de enunciados, que dan cuenta de cada uno de estos cinco subcomponentes del modelo, en relación con la lectura en contexto universitario.

Ejemplos de ítems:

- (6) Considero de gran utilidad entender los textos académicos que se me asignan.
- (10) Me interesa leer material más allá de lo requerido por el curso.
- (18) Considero importante la lectura complementaria que sugieren los programas de los cursos.

El instrumento distingue las dos dimensiones principales de la motivación por la lectura académica: la expectativa y el valor de la tarea. Esta segunda dimensión, a su vez está constituida por cuatro componentes, a saber, la importancia, la utilidad, el interés y el costo.

Procedimientos: La primera etapa en esta investigación, consistió en la elaboración del instrumento a partir del marco conceptual de base. En esta perspectiva, se construyeron 32 ítems, los cuales fueron sometidos, en una segunda etapa, a una validación de contenido por parte de 3 jueces expertos, mientras que la evaluación de la comprensión de los ítems fue realizada por doctores con experiencia en construcción de instrumentos psicométricos. La construcción de los ítems consideró el grado de consistencia de los reactivos con la dimensión evaluada y se tuvo especial cuidado en que fuese adecuada en su formulación, para estudiantes universitarios.

En una tercera etapa y con el fin de estudiar las características psicométricas de este instrumento, se aplicó una versión papel del EMLA a 270 estudiantes universitarios voluntarios, en grupos pequeños. En la aplicación se le entregó un ejemplar del EMLA a cada alumno, luego se leyó y explicó el protocolo de la encuesta, insistiendo en el carácter voluntario y confidencial de su participación y sobre la necesidad de responder de forma completa el instrumento.

La aplicación del instrumento estuvo a cargo de los investigadores, y se realizó durante el horario de clases de cada carrera universitaria. Junto con las instrucciones, se les indicó a los alumnos que la participación era voluntaria y que la información recogida sería estrictamente confidencial. La aplicación del EMLA no se extendió por más de 20 minutos. A medida que los alumnos entregaban sus formularios de respuesta, los investigadores verificaron que los datos de identificación y todas las preguntas estuviesen contestados. Este procedimiento se realizó de forma similar en todas las carreras en estudio.

Procedimientos analíticos: Luego de la recolección de datos se realizó la tabulación y verificación de los mismos, tras lo cual se procedió a evaluar la validez y confiabilidad del test. La validez del instrumento fue testada a cabo por medio de un Análisis Factorial Exploratorio (análisis de componentes principales con rotación oblimin), mientras que para evaluar la confiabilidad del test se efectuó el cálculo del Alfa de Cronbach (Cronbach, 2004; Cortina, 1993; Streiner, 2003) por cada componente de la motivación. Para los análisis estadísticos se utilizó la versión 18 del programa SPSS.

IV. Resultados

Validez del instrumento: Se realizó un análisis factorial exploratorio en el cual se efectuó una extracción de componentes principales con rotación *oblimin*. Los resultados del test de esfericidad de Bartlett (3453.929; $p < .001$) y el Índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .914$) evidencian lo adecuado del análisis. La matriz de configuración arrojó cinco factores principales (ver Tabla 2), distinguiendo los componentes del modelo de motivación presente en el instrumento. Es decir, los ítems 5, 7, 13, 16 y 21 pertenecen al componente de expectativa; los ítems 3, 10, 15, 19, 22, 24 y 26 pertenecen al componente interés; los ítems 2, 7, 12, 18, 23 y 25 pertenecen al componente importancia; los ítems 1, 6, 11, 14 y 17 pertenecen al componente de utilidad; y los ítems 4, 8, 20 y 27 pertenecen al componente de costo.

Nivel de confiabilidad: De igual manera, fueron evaluados los niveles de confiabilidad a través del alfa de Cronbach (Cortina, 1993; Streiner, 2003) para cada una de las subescalas, respetando de esta forma el criterio de unidimensionalidad de las escalas requerido para este tipo de análisis. En este análisis los índices de confiabilidad resultantes fueron: Interés .837; importancia .889; expectativa .799; utilidad .831; y costo .676; evidenciando un alto nivel de confiabilidad para las subescalas evaluadas (Cortina, 1993; Kerlinger y Lee, 2002).

Tabla I. Análisis factorial (Matriz de configuración) y Alfa de Cronbach

Expectativas	$\alpha = .799$
Al leer un texto académico logro captar las ideas centrales.	.825
Soy capaz de distinguir las ideas centrales de las complementarias en los textos académicos.	.787
A pesar de que algunos textos académicos son complejos, soy capaz de comprenderlos si me esfuerzo.	.731
Estoy capacitado para leer la mayoría de los textos académicos en mi área disciplinaria.	.506
Considero que escojo bien los textos académicos que me ayudan a realizar mis trabajos.	.485
Interés	$\alpha = .837$
Me interesan los textos asociados a mi disciplina.	.734
Me interesan textos de disciplinas asociadas a mi área de estudio.	.725
Me gusta leer textos académicos relacionados con mi carrera	.699
Me interesa leer material más allá de lo requerido por el curso.	.695
Me entretiene leer textos académicos.	.679
Leo textos por gusto y soy capaz de leer otros no obligatorios.	.571
Cuando tengo dudas después de clases, leo otras fuentes.	.484
Importancia	$\alpha = .889$
Para mí, la bibliografía mínima es importante para comprender la materia de los cursos.	-.887
Es importante leer toda la bibliografía mínima de los cursos	-.880
Para mí, la bibliografía mínima es importante para complementar la materia de los cursos.	-.862
Para mí, es importante comprender el material bibliográfico de los cursos porque me permite dominar ciertos temas.	-.760
Para mí, es importante tener leída la bibliografía antes de la clase, (cuando corresponde)	-.722
Considero importante la lectura complementaria que sugieren los programas de los cursos.	-.425
Utilidad	$\alpha = .831$
Considero de gran utilidad entender los textos académicos que se me asignan.	.681
La lectura de textos académicos me ayudará a ser un buen profesional.	.658
La lectura de textos académicos es útil para mi formación profesional.	.610
Considero útil la lectura de textos académicos para desarrollar ciertas competencias profesionales.	.549
Considero de gran utilidad entender los textos académicos que se me asignan	.479
Costo	$\alpha = .676$
Soy capaz de dejar otros intereses de lado y comprometerme hasta terminar de manera debida la lectura de un texto.	.760
El tiempo que utilizo en leer textos académicos, implica que deje de hacer otras cosas.	.643
Cuando debo realizar una lectura académica, le dedico todo el tiempo necesario hasta terminarla de manera adecuada.	.589
Si mi comprensión del texto es insuficiente, soy capaz de invertir más tiempo en su lectura	.481

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en 17 iteraciones.
Nota: para facilitar la lectura de la tabla se omiten las puntuaciones interiores a .3

Resultados descriptivos: Los resultados muestran, en primer lugar, que los estudiantes evidencian una motivación por la lectura académica que podemos caracterizar, por un alta puntuación en la utilidad percibida de la tarea. En segundo lugar, aparecen las expectativas, es decir en el sentimiento de competencia para realizar de manera efectiva la tarea de la lectura académica y el costo en que se está dispuesto a incurrir para dicha tarea [$t(1, 265)=1.499$; $p=.135$]. Finalmente, en un tercer nivel, se ubican la Importancia y el interés por la tarea de la lectura académica [$t(1, 265) = 1.121$; $p = .263$].

Tabla II. Descriptivas generales por subescalas.

Subescala	N	Media	DS
Utilidad	267	5.1011	.74377
Expectativa	266	4.5158	.70650
Costo	269	4.4442	.81162
Importancia	266	4.3415	1.01459
Interés	262	4.2710	.84376

V. Discusión

Las tareas de diseño de enseñanza y acompañamiento en la formación universitaria requieren de instrumentos que puedan diagnosticar de manera fina, válida y confiable ciertas variables críticas que inciden en el desempeño académico de los estudiantes.

Dada la importancia que tiene la lectura académica en la vida universitaria como mediadora de los aprendizajes y de la motivación como factor determinante de ésta, es que hemos querido contribuir con un instrumento que pueda dar cuenta de la motivación que los estudiantes experimentan frente a la lectura académica.

Creemos que un instrumento como el que presentamos no es sólo un aporte en la perspectiva de proveer de un instrumento válido y confiable, sino que además abre perspectivas de intervención pedagógica, de apoyo a los docentes e instituciones universitarias comprometidas con el aprendizaje de los alumnos. Del mismo modo, el EMLA puede constituirse en base para futuras investigaciones, tanto en el ámbito de la pedagogía universitaria, como en el desarrollo de otros instrumentos de medición de la motivación a la lectura en otros niveles educativos.

Existe consenso en que la lectura académica es clave en los desempeños de los universitarios, y aunque el foco ha estado puesto en la comprensión, se reconoce ampliamente que no basta con “saber leer”, sino que es necesario querer entrar en diálogo con la literatura académica, puesto que es allí donde se juega gran parte de la adquisición y actualización de conocimientos a nivel universitario y lo que hace la diferencia, muchas veces, entre un conocimiento superficial y el conocimiento profundo de un tema.

Cabe advertir, finalmente, que este instrumento fue diseñado para estudiantes universitarios, por lo que al aplicarlo a otros niveles educativos, los resultados pueden variar, por ello se recomienda adaptar el instrumento y realizar nuevos estudios de su confiabilidad y validez en la población seleccionada.

Referencias

Baker, L. y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman and Company.

Best, R., Loyd, R. y McNamara, D. (2004). *Understanding the fourth-grade slump: Comprehension difficulties as a function of reader aptitudes and text genre*. Consultado en <http://goo.gl/0OjIw>

Carlino, P. (mayo, 2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva*. Trabajo presentado en el 6° Congreso Internacional de Promoción del Libro y la Lectura. Buenos Aires.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. y Estienne, V. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3). Consultado en <http://unipluriversidad.udea.edu.co/vol4-1/vol4-3-2.htm>

Chanock, K. (2001). From mystery to mastery. Trabajo presentado en la Australian Language and Academic Skills Conference “*Changing Identities*”, Wollongong, New South Wales, Australia.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.

- Cronbach, L. J. (2004). *My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures*. Los Ángeles, CA: Center for the Study of Evaluation (CSE), National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Graduate School of Education e Information Studies.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Eccles, D. W. y Feltoich, J. P. (2008). Implications of domain-general "psychological support skills" for transfer of skill and acquisition of expertise. *Performance Improvement Quarterly*, 21(1), 43-60.
- Eccles, J. (2005). Studying the development of learning and task motivation. *Learning and Instruction*, 15(2), 161-171.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et al. (1983). *Expectancies, values, and academic behaviors achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. Adler, T. y Meece, J. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(21), 215-225.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. En S. T. Fiske, D. L. Schacter y C. Sahn-Waxler (Eds.). *Annual Review of Psychology* (pp. 109-132). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Gámez, E. y Díaz Gómez, J. M. (2003). Hábitos lectores y motivación entre estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6(13), 2-12.
- Graff, G. (2002). The problem and other oddities of academic discourse. *Arts and Humanities in Higher Education*, 1(1), 27-42.
- Guthrie, J. y Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific studies of reading*, 3, 199-205.
- Guthrie, J. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K., Taboada, A., Davis, M. et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Guthrie, J., Wigfield, A., Metsala, J. y Cox, K. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Guthrie, J., Wigfield, A. y Perencevich, K. (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Nueva Jersey, EUA: Erlbaum.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw Hill.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications

for instruction. In R. B. Ruddell y N. J. Unrau (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Delaware, EUA: International Reading Association.

Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The ci perspective. *Discourse processes*, 39(2), 125-128.

Kintsch, W. y Welsch, D. (1991). The construction-integration model: A framework for studying memory for text. En W. E. Hockley y S. Lewandowsky (Eds.). *Relating theory and data: Essays on human memory* (pp. 367-385). Nueva Jersey, EUA: Erlbaum.

Muñoz, C. y Schelstraete, M. A. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-8.

Neuville, S., Bourgeois, É. y Frenay, M. (2004). The subjective task value: clarification of a construct. En S. Neuville (Ed.), *La perception de la valeur des activités d'apprentissage : étude des déterminants et effets*. Louvain la neuve (Tesis doctoral no publicada). Université Catholique de Louvain, Bélgica.

Neuville, S., Frenay, M., y Bourgeois, É. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1), 95-117.

Núñez, J. C. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal.

Otero, J. y Kintsch, W. (1992). Failures to detect contradictions in a text: What readers believe versus what they read. *Psychological Science*, 3(4), 229-235.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Perfetti, C. (1999.). Content integration and source separation in learning from multiple texts. En S. Goldman, A. C. Graesser y P. van den Broek (Eds.). *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (pp. 209). Mahwah: NJ: Erlbaum.

Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. En J. Stark and L. Mets (Eds.). *Improving teaching and learning through research: New directions for institutional research* (Vol. 57, pp. 65-79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Nueva Jersey, EUA: Merrill Prentice Hall.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. y McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.

Sanacore, J. y Palumbo, A. (2009). Understanding the fourth-grade slump: Our point of view. *The Educational Forum*, 73, 67-74.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207.

Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. Oxford University Press.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.

Vardi, I. (Julio, 2000). *What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year*

essay writing tasks. Trabajo presentado en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: Creating Futures for a New Millennium. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En A. Rivarosa (Comp.). *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.

Wigfield, A. y Asher, S. (1984). Social and motivational influences on reading. En P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (Eds.). *Handbook of reading research* (pp. 423-452). Nueva York: Longman.

Wigfield, A. y Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

Wigfield, A. y Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

Wigfield, A. y Eccles, J. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-145). San Diego, CA: Academic Press.

Wigfield, A., Eccles, J. y Roeser, R. (1998). *Relations of young children's ability related beliefs to their subjective task values, performance, and effort*. Trabajo presentado en el International Congress of Applied Psychology, San Francisco, CA.

Wigfield, A., Guthrie, J., Perencevich, K., Taboada, A., Klauda, S., McRae, A. et al. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Muñoz, C., Ferreira, S., Sánchez, P., Santander, S., Pérez, M. y Valenzuela, J. (2012). Características psicométricas de una escala para caracterizar la motivación por la lectura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 00-00. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-munozetal.html>

Usted ha sido el visitante no. **54** de este artículo desde el 1 de noviembre de 2012

Gracias por su visita.

