

## **Propiedades psicométricas del SRQ-Motivación Lectora en estudiantes de primaria de Lima**

Martin Dammert, Lennia Matos y Rafael Gargurevich  
*Pontificia Universidad Católica del Perú*

---

La presente investigación analizó las propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación-Motivación Lectora (SRQ-Motivación Lectora) en contextos académicos de lectura; específicamente, en el espacio de la biblioteca escolar. En una muestra de 235 estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de una escuela privada de Lima, se estudió la estructura interna de la escala a partir de análisis factoriales confirmatorios. Los resultados evidenciaron un modelo de dos factores que hacen referencia a la motivación autónoma y la motivación controlada hacia la lectura. Los resultados obtenidos de las evidencias de validez convergente y discriminante fueron conforme a lo esperado. La confiabilidad de las puntuaciones obtenidas en las escalas también fue adecuada. Los resultados son discutidos a la luz del lado claro y el lado oscuro de la motivación desde el marco de la Teoría de la Autodeterminación.

*Palabras clave:* lectura, motivación, Teoría de la Autodeterminación, estudiantes de primaria, propiedades psicométricas

### **Psychometric properties of the SRQ-Reading Motivation in primary students from Lima**

This study explored the psychometric properties of the Spanish version of the Self-Regulation Questionnaire Reading Motivation (SRQ-Reading Motivation) in the context of academic reading, specifically, in the school library. Participants were 235 students enrolled in fourth or fifth grade at a private school in Lima. This study analyzed the internal structure of the scale by means of confirmatory factor analysis. Results yielded a two-factor model indicating autonomous and controlled reading motivation. Findings obtained from convergent and discriminant validity were consistent with those expected. The reliability of the scores obtained in the scales was also adequate. Results and implications are discussed grounded in Self-Determination Theory's bright and dark side of motivation.

*Keywords:* Reading, Motivation, Self-Determination Theory, Primary school students, Psychometric properties.

Martin Dammert  <https://orcid.org/0000-0002-9405-5963>

Lennia Matos  <https://orcid.org/0000-0003-2271-4816>

Rafael Gargurevich  <https://orcid.org/0000-0001-6346-4134>

Toda comunicación acerca de este artículo debe ser dirigida al Mag. Martin Dammert. Email: [martin.dammert@pucp.pe](mailto:martin.dammert@pucp.pe)



### **Propriedades psicométricas do SRQ-Motivação para Leitura em alunos do primário de Lima**

Esta pesquisa estudou as propriedades psicométricas do Questionário de Autorregulação-Motivação para a Leitura (SRQ-Motivação para a Leitura) em contextos de leitura acadêmica; especificamente, no espaço da biblioteca escolar. Em uma amostra de 235 alunos de quarta e quinta séries de uma escola particular de Lima, estudou-se a estrutura interna da escala por meio de análise fatorial confirmatória. Os resultados evidenciaram um modelo de dois fatores que se refere à motivação autônoma e à motivação controlada para a leitura. Os resultados obtidos a partir das evidências de validade convergente e discriminante foram os esperados. A confiabilidade dos escores obtidos nas escalas também foi adequada. Os resultados são discutidos à luz do lado claro e do lado negro da motivação a partir do referencial da Teoria da Autodeterminação.

*Palabras chave:* Leitura, Motivação, Teoria da Autodeterminação, Alunos do ensino primário, propriedades psicométricas.

### **Propriétés psychométriques du SRQ-Motivation à Lire chez les élèves du primaire de Lima**

Cette recherche a étudié les propriétés psychométriques du questionnaire d'autorégulation-lecture de motivation (SRQ-Reading Motivation) dans des contextes de lecture académique; plus précisément, dans l'espace de la bibliothèque scolaire. Dans un échantillon de 235 élèves de quatrièmes et cinquièmes années d'une école privée de Lima, la structure interne de l'échelle a été étudiée à l'aide d'une analyse factorielle confirmatoire. Les résultats ont mis en évidence un modèle à deux facteurs faisant référence à une motivation autonome et à une motivation contrôlée envers la lecture. Les résultats obtenus à partir des preuves de validité convergente et discriminante étaient comme prévu. La fiabilité des scores obtenus aux était également adéquate. Les résultats sont discutés à la lumière du côté lumineux et du côté obscur de la motivation dans le cadre de la théorie de l'autodétermination.

*Mots clés:* Lecture, motivation, Théorie de l'autodétermination, élèves du primaire, propriétés psychométriques.

---

La lectura es definida como “el comportamiento comunicativo complejo de derivar el significado de un texto presentado” (Fox & Alexander, 2011, p. 7). Se considera a la lectura como una tarea multidimensional compuesta por elementos cognitivos, neurofisiológicos, socioculturales y motivacionales (Alexander & Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012). La lectura representa un proceso esencial dentro de la educación primaria (Solé, 1992; Van Keer, 2004) y es trascendental para el éxito en la sociedad (Becker et al., 2010; De Naeghel et al., 2014; Netten et al., 2011). A pesar de que su aprendizaje no es fácil para todos (Van Keer, 2004), una motivación de calidad promueve y predice el desarrollo y desempeño de la lectura (De Naeghel et al., 2012).

La motivación es la energía que brinda dirección y propósito a todo comportamiento (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2017) y esta definición se aplica también al ámbito lector. Así, la motivación lectora puede promover la comprensión del texto al aumentar la cantidad de lectura efectuada por la persona (Guthrie et al., 1999). A pesar de facilitar el éxito lector y logros escolares (Cox & Guthrie, 2001; Guthrie et al., 2006), la motivación lectora no ha sido profundamente estudiada, aunque existen algunas excepciones que han explorado la relación entre la motivación lectora, la frecuencia de lectura y el compromiso (e.g. De Naeghel et al., 2012; De Naeghel & Van Keer, 2013; Guthrie et al., 2007).

La motivación, y por tanto la motivación lectora, no es un constructo unitario definido únicamente como la cantidad de motivación que uno posee, sino que está compuesta por diversos aspectos que representan diferentes calidades motivacionales (Deci & Ryan, 2008; Guay et al., 2010; Reeve, 2009). La cantidad y calidad de la motivación es estudiada a profundidad por la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). La TAD establece la

existencia de distintas regulaciones motivacionales alineadas a lo largo de un continuo de autonomía-control que muestra dos tipos de motivación: la autónoma y la controlada (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b, 2000c). Estos tipos de motivación denotan comportamientos intencionales (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, et al., 2010) que surgen de fuentes diversas y promueven comportamientos diferenciados (Ryan & Deci, 2017).

La motivación autónoma hacia la lectura, compuesta por la regulación intrínseca e identificada, denota el involucramiento en la tarea por propia voluntad (De Naeghel et al., 2016). Los estudiantes leen porque la lectura es agradable, entretenida e interesante para ellos (regulación intrínseca) (Guthrie & Wigfield, 2000) o porque reconocen, entienden y valoran su importancia y utilidad (regulación identificada) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste, et al., 2010). Las regulaciones motivacionales que componen la motivación autónoma se asocian a resultados positivos y adaptativos a lo largo de múltiples contextos y tareas de enseñanza y aprendizaje (Evans & Bonneville-Roussy, 2016; Hagger, et al., 2015; Katz, et al., 2014; Oga-Baldwin, et al., 2017). En cuanto a la lectura, esta calidad motivacional se relaciona con una mayor frecuencia lectora, con un mayor compromiso con el material y, además, con una mayor comprensión del texto (Becker et al., 2010; De Naeghel et al., 2012). Al igual que en estudios previos sobre motivación lectora (e.g. De Naeghel et al., 2012), no se consideró la regulación integrada como parte de la motivación autónoma ya que esta “es un proceso que probablemente requiere considerable esfuerzo, reflexión y conciencia de sí mismo” (Vansteenkiste et al., 2010, p. 116) para los estudiantes de primaria.

En contraposición, la motivación controlada hacia la lectura alude a actividades lectoras realizadas bajo presión o coerción y se compone de la regulación externa e introyectada (De Naeghel et al., 2016). En ambas regulaciones las personas actúan por un sentido de presión. Así los estudiantes leen para evitar castigos u obtener recompensas (regulación externa), o para vivenciar sentimientos de orgullo o evadir culpa o vergüenza (regulación introyectada) (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste,

et al., 2010). Como parte de la regulación externa, los estudiantes son presionados por agentes socializadores para involucrarse en la lectura (De Naeghel et al., 2012) advirtiéndoles, por ejemplo, que solo podrán salir al recreo tras culminar de leer el libro. Mientras tanto, en cuanto a la regulación introyectada, los estudiantes recurren a la lectura, por ejemplo, para no sentirse “flojos” sino “aplicados y estudiosos”. Las regulaciones que forman parte de la motivación controlada se asocian a resultados negativos y mal adaptativos (De Meyer et al., 2016; Haerens et al., 2015); y con respecto a las actividades de lectura, la motivación controlada se relaciona a una menor frecuencia lectora y a una menor comprensión del texto leído (De Naeghel et al., 2012).

La motivación lectora aparece entonces como un elemento fundamental para lograr el éxito en la lectura. Por consiguiente, resulta esencial evaluarla si se desea investigar los procesos de lectura. Sobre todo, ya que niños y niñas pueden encontrarse motivados hacia la lectura por diversos motivos y fines (De Naeghel & Van Keer, 2013) y ya que esta tarea se encuentra en pleno desarrollo durante esta etapa de la educación formal. Es por eso por lo que se desea adaptar el instrumento de motivación lectora que se presenta a continuación (SRQ-Reading Motivation) al ser este uno de los principales instrumentos de autoreporte para la evaluación de la motivación lectora.

## **Evaluación de la motivación lectora mediante el SRQ-Reading Motivation**

Existe actualmente una gran variedad de instrumentos utilizados en la medición de la motivación lectora en niños, adolescentes y adultos (ver Davis et al., 2018). En el 2012, De Naeghel et al. desarrollaron el SRQ-Reading Motivation (Self-Regulation Questionnaire Reading Motivation) inspirados en instrumentos que evalúan la autorregulación del comportamiento desde la TAD.

Traducido al castellano en el presente estudio como “Cuestionario de Autorregulación – Motivación Lectora (SRQ-Motivación Lectora)”,

este instrumento considera los tipos de motivación previamente descritos (motivación autónoma y motivación controlada) y las regulaciones motivacionales que los componen. Específicamente, el SRQ-Reading Motivation puede ser utilizado para evaluar los motivos para leer en contextos académicos y recreacionales. La lectura académica alude a actividades lectoras desarrolladas dentro de la institución educativa o para el desarrollo de tareas escolares mientras que la lectura recreativa hace referencia a actividades lectoras realizadas en momentos de ocio (De Naeghel et al., 2012).

Como parte del proceso de desarrollo del instrumento, se llevaron a cabo diversos análisis psicométricos para evaluar evidencias de validez y confiabilidad en una muestra de 1260 estudiantes belgas de quinto grado de primaria de la región flamenca. De Naeghel et al. (2012) llevaron a cabo análisis factoriales exploratorios (AFE) y análisis factoriales confirmatorios (AFC) para analizar la estructura del instrumento. Se analizaron los ítems sobre motivación lectora en contextos recreativos y académicos de manera separada. En ambos contextos lectores, la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa;  $\chi^2(276) = 7685.13$ ,  $p < .001$ , para el contexto recreativo y  $\chi^2(276) = 7885.00$ ,  $p < .001$  para el contexto académico y las medidas de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fueron también aceptables (.93 en ambos contextos). Posteriormente, el método de máxima verosimilitud, con rotación Promax, reveló dos factores para cada contexto lector que aluden a la motivación autónoma y controlada hacia la lectura (las cargas factoriales presentaron magnitudes entre .39 y .89).

Los AFC examinaron la estabilidad de la estructura previamente revelada. Al hallar un modesto ajuste del modelo para la motivación lectora en contextos recreativos, se realizó una reducción de siete ítems tomando en consideración las cargas factoriales de ambos factores, su redacción y su relevancia teórica (De Naeghel et al., 2012). Esto permitió encontrar un adecuado ajuste del modelo (YB  $\chi^2(116) = 310.71$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .05, SRMR = .06, CFI = .95). Adicionalmente, se adaptó el modelo para la motivación lectora en contextos académicos en base a las modificaciones realizadas en el contexto recreativo

hallando un adecuado ajuste del modelo (YB  $\chi^2(116) = 330.34$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .06, SRMR = .07, CFI = .95). Se encontró, además, correlaciones significativas entre las subescalas del instrumento y el Motivation for Reading Questionnaire desarrollado por Wigfield y Guthrie (1997). Finalmente, con respecto a las evidencias de confiabilidad, se encontraron valores aceptables de consistencia interna (entre .82 y .94) para las puntuaciones de las subescalas de motivación lectora en contextos académicos y recreativos. Asimismo, se exploraron diferencias entre hombres y mujeres hallando que, si bien existía una invarianza factorial con relación al sexo, las mujeres obtuvieron medias más altas que los hombres en ambos contextos lectores con respecto a la motivación autónoma (De Naeghel et al., 2012).

El SRQ-Reading Motivation también ha mostrado adecuadas evidencias de validez y confiabilidad en otros grupos de estudiantes belgas de quinto grado de primaria de la región flamenca (De Naeghel & Van Keer, 2013; De Naeghel et al., 2016). En estos estudios se evaluó la motivación autónoma y controlada hacia la lectura en contextos académicos y recreativos en muestras de 1177 (De Naeghel & Van Keer, 2013) y 664 (De Naeghel et al., 2016) estudiantes. Al igual que en el estudio de De Naeghel et al. (2012), estas investigaciones hallaron que las mujeres muestran mayor motivación autónoma en ambos contextos de lectura (De Naeghel & Van Keer, 2013; De Naeghel et al., 2016).

## **El presente estudio**

A pesar de la importancia de la lectura (Becker et al., 2010; De Naeghel et al., 2014; Netten et al., 2011; Van Keer, 2004) y su relevancia en el currículo nacional peruano (Ministerio de Educación del Perú, 2016), existen limitados estudios acerca de la motivación detrás de esta actividad. En el Perú, por ejemplo, la lectura ha sido estudiada recurriendo a pruebas nacionales (p. ej. Evaluación Censal de Estudiantes) y regionales (p. ej. evaluaciones de rendimiento del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa)

que evalúan la comprensión lectora. A pesar de que en años recientes se ha evidenciado mejoras en la comprensión lectora estudiantil, los indicadores hallados son aún insatisfactorios (Guadalupe et al., 2017). Por ejemplo, según la Evaluación Censal de Estudiantes del 2018, solo 34.8% de estudiantes de cuarto grado de primaria a nivel nacional alcanzó un nivel satisfactorio (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, 2018). Ante ello, no sorprende que la Política Nacional de la Lectura, el Libro y las Bibliotecas tenga como uno de sus principales objetivos profundizar investigaciones sobre la lectura y el uso de las bibliotecas (Ministerio de Cultura del Perú, 2022).

La ausencia de estudios sobre dinámicas motivacionales alrededor de tareas lectoras obstaculiza la comprensión de este fenómeno (Alexander & Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012). Más aún, tampoco se ha ahondado en el estudio de la motivación en estudiantes de primaria a pesar de que la TAD ha sido frecuentemente aplicada en contextos educativos (van der Kaap-Deeder et al., 2017).

En el Perú, esta investigación es la primera (hasta donde se conoce) en estudiar la motivación lectora en muestras de niños y niñas. Por lo general, las investigaciones realizadas en el marco de la TAD en contextos de enseñanza y aprendizaje, a nivel nacional, han sido desarrolladas con la participación de estudiantes escolares adolescentes (e.g. Pérez León, 2017; Rodríguez, 2018), universitarios (e.g. Acha, 2014; Ferreyra, 2017; Mixán, 2016; Spencer, 2017) y docentes (p. ej. Caro, 2015). Igualmente, las propiedades psicométricas del SRQ-Reading Motivation no han sido aún estudiadas fuera del territorio belga y hasta donde se tiene información, la escala tampoco ha sido traducida a otras lenguas (Davis et al., 2018).

Así, la presente investigación estudió por primera vez en el Perú y América Latina las propiedades psicométricas del SRQ-Motivación Lectora en contextos académicos de lectura en una muestra de estudiantes de primaria de Lima.

## **Método**

### ***Participantes***

Los participantes del estudio fueron 235 estudiantes de primaria de una institución educativa privada de Lima, Perú. Esta institución brinda una educación bilingüe (castellano e inglés) y debido a la elevada pensión escolar que los padres y madres pagan a la institución es posible señalar que la mayoría de los y las estudiantes provenía de familias de nivel socioeconómico alto. La edad media de los participantes fue de 10.35 años ( $DE = .71$ ) y el rango de edad fue de 9 a 12 años. Todos los estudiantes cursaban cuarto (48.09%,  $N = 113$ ) o quinto (51.91%,  $N = 122$ ) grado de primaria. Los estudiantes fueron hombres (52.30%,  $N = 123$ ) y mujeres (47.70%,  $N = 112$ ) con nacionalidad peruana, principalmente (80%,  $N = 188$ ). La mayoría de los estudiantes (91.91%,  $N = 216$ ) presentaba el castellano como primera lengua y todos mostraban fluidez en este idioma.

La selección del tamaño muestral se llevó a cabo usando las sugerencias de Kim et al. (2005), quienes mencionan que según el RMSEA y el número de ítems puede hallarse el tamaño muestral necesario para realizar el análisis correspondiente. En el presente estudio, con un RMSEA igual a .05, 17 ítems organizados en dos factores hipotéticos y con un poder estadístico del 80% y  $p < .05$ , se obtuvo un tamaño muestral igual a 149 participantes (Arfin, 2024). Sin embargo, en este estudio los participantes fueron seleccionados intencionalmente y equivalen a la población de estudiantes de dichas edades de la institución educativa. Así, el número de participantes en el presente estudio supera el número de la muestra calculada bajo el criterio utilizado, por lo que el tamaño muestral resulta adecuado para el AFC planificado (Kyriazos, 2022).

### ***Medición***

La investigación estuvo enfocada en el espacio de la biblioteca escolar al buscar evaluar, exclusivamente, las razones de los estudiantes para leer en contextos académicos. En este espacio, los estudiantes

interactúan con el material bajo su propia voluntad ya que pueden elegir, por sí solos, qué libros leer. Por consiguiente, los ítems de los instrumentos fueron ligeramente modificados añadiendo el enunciado “Cuando estoy en la biblioteca con mi clase”.

### *Cuestionario de Autorregulación – Motivación Lectora (SRQ-Motivación Lectora) (De Naeghel et al., 2012)*

Esta escala fue traducida y adaptada por los autores al castellano para la presente investigación. Este instrumento de autoreporte se compone de 17 ítems: cinco que miden la regulación intrínseca y tres ítems de regulación identificada, las que juntas representan la motivación autónoma (p. ej., “En la biblioteca yo leo porque realmente me gusta”). La escala también mide la regulación introyectada mediante cinco ítems y la regulación externa mediante cuatro ítems y representan a la motivación controlada (e.g. “En la biblioteca yo leo porque voy a sentirme avergonzado si no leo”). Este instrumento se evalúa a partir de una escala Likert, del 1 (Nunca) al 4 (Siempre), que denota la frecuencia en que los estudiantes han vivenciado los diversos motivos para leer en la biblioteca.

### *Cuestionario de Satisfacción y Frustración de Necesidades Psicológicas Básicas (Chen et al., 2015).*

Titulado originalmente Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale, este instrumento de autoreporte se compone de 24 ítems. Cada necesidad psicológica básica se evalúa a partir de ocho ítems; cuatro que evalúan su satisfacción y cuatro que evalúan su frustración. Por ejemplo, la satisfacción de la necesidad de competencia se evalúa a partir de ítems como “Siento que puedo hacer las cosas bien” mientras que su frustración, a partir de ítems como “Siento poca confianza de mis habilidades”. A pesar de que este instrumento se encuentra disponible en castellano para su administración en estudiantes universitarios (Chen et al., 2015), los ítems fueron adaptados para ser aplicados en estudiantes de primaria. El instrumento se evalúa a través de una escala

Likert, del 1 (Nunca) al 4 (Siempre), que denota la frecuencia en que los estudiantes han vivenciado ciertas experiencias y sentimientos durante la lectura realizada en la biblioteca. En este estudio, el análisis de componentes principales con rotación Promax mostró un KMO aceptable (.78) y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ( $p < .001$ ). Estos componentes explicaron el 30.86% de la varianza; 19.82% el primer factor (satisfacción de las NPB) y 11.04% el segundo factor (frustración de NPB). Las cargas factoriales alcanzaron un rango de .39 a .64, y de .42 a .71, para el primer y segundo factor respectivamente. Las puntuaciones de satisfacción y frustración de NPB mostraron adecuados coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach (.77 y .75 respectivamente), y correlaciones elemento-total corregidas entre .25 y .49, y entre .26 y .52 para la satisfacción y la frustración de las NPB respectivamente.

#### *Escala de Compromiso Agente (Reeve, 2013)*

Titulada originalmente Agentic Engagement Scale, se utilizó la versión castellana de la escala adaptada previamente por Matos et al. (2018) al contexto peruano. Este instrumento está compuesto por cinco ítems que evalúan el compromiso agente (p. ej., “Me hace saber lo que necesita y quiere”); es decir, el involucramiento intencional de los estudiantes en la biblioteca. En este caso, son los docentes quienes evalúan el compromiso agente exhibido por sus estudiantes durante la lectura realizada en la biblioteca a partir de una escala Likert del 1 (Nunca) al 4 (Siempre). Las evidencias de validez de esta prueba se calcularon de forma conjunta con la escala de compromiso conductual y se presenta en la información sobre esa escala. La escala de compromiso agente obtuvo un coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de .92 y correlaciones elemento-total corregidas estuvieron entre .76 y .83.

#### *Medida de Compromiso Versus Desafecto con el Aprendizaje (Skinner et al., 2009)*

Originalmente llamado Engagement Versus Disaffection with Learning Measure, se recurrió a la versión castellana del instrumento,

previamente adaptado por Matos et al. (2018) al contexto peruano. Esta escala se compone de cinco ítems que evalúan el compromiso conductual estudiantil (p. ej., “Escucha cuidadosamente”). Se evalúa a partir de una escala Likert, del 1 (Nunca) al 4 (Siempre), que denota la frecuencia en que los estudiantes manifiestan atención, persistencia y esfuerzo durante la lectura realizada en la biblioteca. En este estudio, también son los docentes quienes califican el compromiso conductual manifestado por sus estudiantes durante la lectura desarrollada en la biblioteca.

La evidencia de validez por estructura interna de la prueba fue calculada junto con la escala de compromiso agente presentada anteriormente. El análisis de componentes principales (rotación Promax) mostró un KMO aceptable (.89) y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ( $p < .001$ ). El resultado de este análisis mostró la presencia de dos componentes que explicaron el 78.31% de la varianza: el primer componente (compromiso agente) explicó el 64.78% de la varianza y el segundo (compromiso conductual) explicó el 13.52%. El primer componente obtuvo cargas factoriales entre .63 y .96, el segundo componente cuatro ítems con cargas factoriales entre .85 y .97. Finalmente, el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach de la escala de compromiso conductual fue de .92 y las correlaciones elemento-total entre .59 y .86.

### ***Procedimiento***

Inicialmente, se realizaron reuniones con los directivos de la institución educativa para compartir los objetivos y las implicancias del estudio, y delimitar los espacios y momentos de aplicación. Los instrumentos fueron aplicados de manera grupal, por clases, al inicio del periodo de tutoría (primer periodo escolar del día en donde se toma lista para registrar la asistencia y se comparten diversos anuncios) hacia el final del año académico. Se brindaron instrucciones verbales y escritas, y la aplicación tomó alrededor de 20 minutos.

Con referencia a los aspectos éticos, los padres y madres de familia de cuarto y quinto grado de primaria recibieron un documento informativo en donde se compartió el objetivo y las implicancias de la investigación. Se resaltó la confidencialidad, el exclusivo uso académico de los hallazgos y la entrega de resultados grupales y recomendaciones a la institución educativa. A través del documento informativo, los padres y madres de familia tuvieron la oportunidad de denegar la participación de sus hijos e hijas en el estudio. Aquellos estudiantes que no recibieron autorización para participar (N = 3) permanecieron en sus salones leyendo durante la administración de los cuestionarios.

Los estudiantes que obtuvieron permiso para participar en el estudio recibieron información de manera oral sobre el objetivo de la investigación, la colaboración voluntaria y la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencia alguna. Todos los estudiantes dieron su asentimiento oral y aceptaron participar de manera voluntaria. Ellos también recibieron indicaciones escritas en una hoja de instrucciones que contaba con un ítem de ejemplo. En este documento se resaltó la ausencia de respuestas correctas e incorrectas (enfaticando que no se trataba de un examen) y se pidió honestidad a los estudiantes.

Asimismo, al tratarse de un tema relacionado con la lectura, los docentes de los cursos de comunicación fueron informados por los coordinadores de año de la institución sobre el objetivo de la investigación y sus implicancias. Todos ellos aceptaron participar voluntariamente como informantes y no recibieron ninguna retribución. Los resultados grupales de esta investigación fueron compartidos luego con las autoridades de la institución educativa.

### ***Análisis de la información***

Para comprobar la estructura interna del instrumento se realizaron diversos análisis factoriales confirmatorios (AFC). Los diversos AFC fueron calculados utilizando Lisrel 8.72 (Jöreskog & Sörbom, 1996) con una estimación DWLS (Diagonally weighted least squares), sugerida para variables ordinales (Li, 2016).

Dado que se deseaba buscar la mejor solución factorial se calcularon diversos modelos competidores. La idoneidad de los modelos factoriales confirmatorios fue evaluada a partir de diversos índices de ajuste propuestos por Hu y Bentler (1999). Específicamente, se recurrió a la combinación del SB- $\chi^2$  (Chi cuadrado de Satorra-Bentler), el RMSEA (Raíz cuadrada media del error de aproximación), el SRMR (Raíz cuadrada media residual estandarizada), el CFI (Índice de ajuste comparativo) y el AIC (Criterio de información de Akaike). Hu y Bentler (1999) señalan que valores de corte igual o mayor a .95 para el CFI, a .06 para el RMSEA y a .09 para el SRMR representan un aceptable ajuste del modelo. Al hallar índices de ajuste similares entre los modelos, aquel con un menor valor de AIC fue considerado el más adecuado, dado que evalúa el ajuste y la parsimonia del modelo (Maydeu-Olivares & Garcia-Forero, 2010).

Los otros análisis estadísticos se desarrollaron utilizando SPSS versión 28. Se llevaron a cabo análisis de confiabilidad utilizando el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach y el coeficiente de confiabilidad compuesto, equivalente al coeficiente omega (Padilla & Divers, 2016). En ambos casos se busca que estos coeficientes sean iguales o mayores a .70 para ser considerados aceptables (Aiken, 2003; Kline, 2000).

Además, se calcularon los estadísticos descriptivos de las pruebas (medias y desviaciones estándar) y para analizar posibles diferencias entre los participantes hombres y mujeres se recurrió a la Prueba *t* para muestras independientes. Finalmente, se examinaron evidencias de validez convergente y discriminante a partir de las relaciones con otras variables: entre las subescalas del SRQ-Motivación Lectora, las escalas que evaluaron la satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas y el compromiso agente y conductual estudiantil. Adicionalmente, se calculó la varianza media extraída (VME) como una evidencia adicional de la validez convergente. Valores de la VME mayores a .50 resultan aceptables, aunque valores menores pueden ser aceptables si van acompañados de un valor mayor a .70 en la confiabilidad compuesta (Formel & Larcker, 1981).

## **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados del estudio de las propiedades psicométricas del SRQ-Motivación Lectora. Se describe el proceso de traducción y adaptación del instrumento, las evidencias de validez factoriales, las evidencias de confiabilidad y, finalmente, las evidencias de validez convergente y discriminante.

### ***Traducción de instrumentos***

Antes de ser administrados, los instrumentos fueron adaptados para la presente investigación. En ciertos casos, al existir escalas en castellano adaptadas al contexto peruano, se modificó la redacción de los ítems a través de pequeños ajustes lingüísticos apropiados para la edad de los participantes. En otros casos, los instrumentos fueron traducidos del inglés al castellano y adaptados al contexto educativo peruano tomando en cuenta las características del grupo de estudiantes.

Como parte del proceso de traducción, se consideraron los lineamientos de desarrollo de instrumentos establecidos por International Test Commission (Hambleton et al., 2005). Dos psicólogos con el castellano como lengua materna y con dominio del inglés realizaron la traducción del instrumento. Posteriormente, las traducciones fueron discutidas para contar con una versión aprobada por ambos. La versión preliminar de los instrumentos fue compartida con un grupo de jueces conformado por psicólogos y educadores bilingües. Ellos compararon los ítems originales (en inglés) con los ítems propuestos (en castellano) y brindaron observaciones, o su aprobación, para cada ítem presentado. Finalmente, una educadora (con experiencia en educación primaria) revisó los instrumentos mostrando conformidad con las traducciones desarrolladas. Esta versión de los instrumentos fue administrada a un grupo de cuatro niños y niñas, en un estudio piloto, para recibir comentarios y opiniones respecto al contenido de los ítems, las opciones de respuesta y la presentación del protocolo. No se realizaron nuevas modificaciones ya que el grupo de estudiantes se mostró de acuerdo con toda la información presentada.

### ***Estructura interna del SRQ-Motivación Lectora***

Se desarrollaron diversos AFC para corroborar la estructura interna del instrumento. Utilizando el procedimiento de análisis propuesto por los autores de la escala original, se calculó primero un modelo de dos factores correlacionados: motivación autónoma y controlada (Modelo 1). No obstante, los autores reportan haber permitido la correlación entre los términos de error entre diversos ítems (ítems representando contenido similar) en la motivación autónoma y en la motivación controlada (De Naeghel et al., 2012). Como resultado de la observación de los índices de modificación, se calculó nuevamente el Modelo 1 correlacionando tres errores de covarianza (Modelo 2) entre los ítems 6 y 7, 12 y 13, y 16 y 17. Seguidamente, se tomaron en cuenta aspectos teóricos adicionales de la TAD (Ryan & Deci, 2000) y se calcularon modelos de cuatro factores (regulación externa, introyectada, identificada, intrínseca) correlacionados (Modelo 3) y, finalmente, se calculó un modelo bi-factor (Modelo 4) en el que los ítems, además de tener cargas factoriales en un factor específico, también tienen cargas factoriales en un factor general (DeMars, 2013). En este caso, los ítems de la regulación externa e introyectada también representaban a la motivación controlada, y los ítems de la regulación identificada e intrínseca también representaron a la motivación autónoma.

Los resultados mostraron que el modelo de dos factores correlacionados (Modelo 2) con correlaciones de errores de covarianza obtuvo mejores índices de ajuste en comparación a los otros modelos. La correlación entre las variables latentes representando a los factores de motivación autónoma y controlada hacia la lectura fue de .03 (no significativa). Los índices de ajuste de los modelos calculados se presentan en la Tabla 1.

Las cargas factoriales de este modelo de dos factores correlacionados alcanzaron valores entre .69 y .89 para la motivación autónoma, y entre .37 y .73 para la motivación controlada (ver Tabla 2).

**Tabla 1**

*Índices de ajuste del AFC de los modelos del SRQ-Motivación Lectora*

Modelo	SB- $\chi^2$ (df)	RMSEA (CI)	SRMR	CFI	AIC
Dos factores	452.87 (118)	.11 (.10 - .12)	.094	.92	522.87
Dos factores (errores correlacionados)	265.48(115)	.075 (.063 - .087)	.082	.95	341.48
Cuatro factores	299.90 (113)	.084 (.078 - .096)	.068	.97	379.90
Bi-factor	276.28 (103)	.085 (.073 - .097)	.082	.96	386.38

**Tabla 2**

*Cargas factoriales del análisis factorial confirmatorio del SRQ-Motivación Lectora*

Ítems	Motivación autónoma	Motivación controlada
1	.81***	
2	.89***	
3	.88***	
4	.87***	
5	.79***	
6	.69***	
7	.70***	
8	.83***	
9		.58***
10		.73***
11		.64***
12		.51***
13		.61***
14		.69***
15		.62***
16		.37**
17		.38**

Nota. \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### ***Diferencias entre hombres y mujeres***

Si bien De Naeghel et al. (2012) hallaron diferencias entre hombres y mujeres en relación a la motivación hacia la lectura, en el presente estudio no se encontraron diferencias con respecto a la motivación autónoma ( $t(233) = 1.28, p = .20$ ) entre hombres ( $M = 2.67, DE = .71$ ) y mujeres ( $M = 2.79, DE = .79$ ), ni tampoco se hallaron diferencias en cuanto a la motivación controlada ( $t(233) = -.92, p = .36$ ) entre hombres ( $M = 1.75, DE = .51$ ) y mujeres ( $M = 1.69, DE = .55$ ).

### ***Consistencia interna del SRQ-Motivación Lectora***

Los coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach fueron estimados para las puntuaciones obtenidas en ambos factores del instrumento (tanto para la motivación autónoma como controlada hacia la lectura). Con respecto a la motivación autónoma hacia la lectura, se encontró un adecuado coeficiente alfa de Cronbach de .94 y correlaciones elemento-total corregidas entre .69 y .85. La subescala de motivación controlada hacia la lectura también presentó una adecuada consistencia interna ( $\alpha = .82$ ) y correlaciones elemento-total corregidas entre .39 y .62. Por otro lado, la confiabilidad compuesta del factor motivación autónoma fue de .92 y de la motivación controlada fue de .82.

### ***Evidencias de validez convergente y discriminante***

Para analizar la evidencia de validez convergente y discriminante del instrumento, se realizaron correlaciones con las escalas mostradas anteriormente en la metodología (i.e. Cuestionario de satisfacción y frustración de necesidades psicológicas básicas, Medida de compromiso versus desafecto con el aprendizaje y Escala de compromiso agente). En general, las correlaciones entre las variables tienen un tamaño del efecto pequeño y mediano (Sullivan & Feinn, 2012). Se hallaron correlaciones positivas, significativas, entre la motivación autónoma hacia la lectura y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y con el compromiso (conductual y agente). Además, la motivación autónoma hacia la lectura correlacionó negativamente, y de forma significativa,

con la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Por su parte, la motivación controlada hacia la lectura correlacionó positiva y significativamente con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y no mostró correlaciones estadísticamente significativas con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas ni con el compromiso estudiantil. Tampoco se hallaron correlaciones significativas entre la motivación autónoma y la motivación controlada hacia la lectura (ver Tabla 3)

### Tabla 3

*Medias (M), desviaciones estándar (DE) y correlaciones entre las variables de estudio*

Medida	M	DE	1	2	3	4	5
Motivación autónoma	2.73	.75	—				
Motivación controlada	1.72	.53	.03	—			
Satisfacción de las NPB	3.28	.39	.22**	.02	—		
Frustración de las NPB	1.83	.41	-.18**	.40***	-.29***	—	
Compromiso conductual	3.11	.75	.36***	-.08	.21**	-.16*	—
Compromiso agente	2.84	.75	.22**	-.07	.12	-.07	.64***

*Nota.* N = 235, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . NPB = Necesidades psicológicas básicas

### Discusión

La presente investigación, desarrollada en el marco de la TAD, buscó estudiar las propiedades psicométricas del SRQ-Reading Motivation (De Naeghel et al., 2012). Traducido al castellano como SRQ-Motivación Lectora, se analizó las evidencias de validez y confiabilidad en una muestra de estudiantes de primaria de Lima en contextos académicos de lectura; específicamente, en el espacio de la biblioteca escolar.

El presente estudio corrobora los resultados previamente hallados con respecto a los análisis de validez y confiabilidad (De Naeghel et al., 2012). Los análisis factoriales confirmatorios desarrollados para estudiar la estructura factorial de la escala evidenciaron un modelo bifactorial

con adecuados índices de ajuste. Este modelo reproduce la estructura interna hallada por los autores del instrumento original evidenciando la existencia de dos factores correlacionados entre sí (De Naeghel et al., 2012) y corroborando la presencia de diversas calidades motivacionales (Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2017).

Los factores hallados hacen referencia a la motivación autónoma y controlada hacia la lectura. La motivación autónoma hacia la lectura alude al compromiso con la actividad lectora por propia voluntad (De Naeghel et al., 2016); es decir, los estudiantes se involucran en la tarea al ser esta atractiva o relevante para ellos (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2010). Por otro lado, la motivación controlada hacia la lectura hace referencia a actividades realizadas bajo presión y coerción, sea propia o externa (De Naeghel et al., 2016). Adicionalmente, el método de consistencia interna alfa de Cronbach (apoyado por la confiabilidad compuesta) comprueba que ambas subescalas de la motivación lectora muestran adecuada confiabilidad.

En cuanto a la evidencia de validez convergente y discriminante, se obtuvo los resultados esperados. La motivación autónoma hacia la lectura obtuvo una correlación positiva con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el compromiso, conductual y agente (manifestado por los estudiantes en la biblioteca), mientras que la correlación fue negativa con la frustración de las necesidades psicológicas básicas. Con respecto a la motivación controlada hacia la lectura, esta mostró una correlación positiva con la frustración de las necesidades psicológicas básicas y correlaciones negativas con ambas medidas de compromiso (aunque no significativas con estas últimas). Los resultados apoyan la existencia de un “lado claro” y un “lado oscuro” de la motivación y el comportamiento en donde la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas promueve resultados adaptativos, mientras que su frustración promueve resultados mal adaptativos (Ryan & Deci, 2000a; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

La presente investigación evidencia resultados novedosos que representan fortalezas importantes en varios aspectos. En primer lugar, este estudio es el primero (hasta donde se conoce) realizado en América

Latina, y en consecuencia en el Perú, que estudia la motivación lectora en niños y niñas de primaria, y es uno de los pocos estudios en profundizar temas motivacionales con niños y niñas (van der Kaap-Deeder et al., 2017). En ocasiones, se ha considerado que dificultades en la comprensión lectora de niños y niñas o que la falta de desarrollo de la posibilidad para pensar sobre uno mismo imposibilita la administración de cuestionarios estandarizados. Sin embargo, se conoce que la comprensión lectora, la auto-reflexión y el poder pensar acerca de uno mismo se desarrolla desde temprana edad (Hjetland et al., 2019; Papaleontiou-Louca, 2019), por lo que estos argumentos no han obstaculizado la recolección de datos ni perjudicado las propiedades psicométricas obtenidas en la presente investigación. En segundo lugar, este estudio presenta una contribución de los docentes como informantes del compromiso estudiantil lo que representa un acierto metodológico ya que brinda indicadores más objetivos, en lugar del autoreporte, al evaluar el compromiso (De Naeghel et al., 2012). Esto ha permitido complementar eficientemente las medidas de autoreporte recolectadas (Dawadi et al., 2021). En tercer lugar, se exploraron diversos modelos factoriales (de acuerdo con la TAD) incluyendo un modelo bifactorial, el que es un sistema de cálculo de propiedades psicométricas muy utilizado en los últimos años para calcular la estructura interna de las escalas en psicología (Reise, 2012).

Si bien en el presente estudio se hallan resultados favorables, estos deben ser analizados reconociendo la existencia de ciertas limitaciones y recomendaciones. En primer lugar, los resultados no son generalizables a todos los estudiantes peruanos del nivel primario ya que el instrumento fue administrado, únicamente, en un reducido número de estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de una institución educativa privada de Lima. Resultaría útil hacer una exploración de la motivación lectora académica en instituciones educativas públicas y en niños y niñas de diferentes edades para tener un conocimiento más extendido de la motivación autónoma y controlada en diversos contextos nacionales. En segundo lugar, resultaría útil explorar las evidencias de validez y confiabilidad del SRQ-Motivación Lectora en contextos recreativos de lectura, es decir, la motivación hacia actividades lectoras realizadas

en espacios y momentos de ocio. Estos dos aspectos permitirían contar con un instrumento de evaluación de la motivación lectora en niños y niñas que permita desarrollar la investigación en temas motivacionales e indagar su evolución a partir del diseño de estudios longitudinales o programas de intervención (De Naeghel et al., 2016).

A pesar de las limitaciones expuestas, los resultados evidencian que esta versión del SRQ-Reading Motivation, traducida al castellano y adaptada para estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria, presenta adecuadas evidencias de validez y confiabilidad. Por consiguiente, el SRQ-Motivación Lectora muestra apropiadas propiedades psicométricas para ser administrado en niños y niñas de instituciones educativas privadas de Lima para la medición de la calidad motivacional, tanto autónoma como controlada, en contextos académicos de lectura.

## Referencias

- Acha, M. P. (2014). *Necesidades psicológicas básicas, motivación y flow en estudiantes universitarios de arte* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/5733>
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11ma ed.). México D.F.: Pearson.
- Alexander, P. A., & Disciplined Reading and Learning Research Laboratory. (2012). Reading into the future: Competence for the 21<sup>st</sup> century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259-280. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722511>
- Arifin, W. N. (2024, octubre 13). Sample size calculator (web). <http://wnarifin.github.io>
- 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>

- Caro, P. (2015). *Síndrome de Burnout y satisfacción de necesidades psicológicas básicas en docentes* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6294>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1044>
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology*, 39(2), 121-187. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36. <https://doi.org/10.46809/jpse.v2i2.20>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- DeMars, C. E. (2013). A tutorial on interpreting bifactor model scores. *International Journal of Testing*, 13(4), 354-378. <https://doi.org/10.1080/15305058.2013.799067><https://doi.org/10.1037/a0012801>

- De Meyer, J., Soenens, B., Aelterman, N., De Bourdeaudhuij, & Haerens, L. (2016). The different faces of controlling teaching: implications of a distinction between externally and internally controlling teaching for students' motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 632-652. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112777>
- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370. <https://doi.org/10.1111/jrir.12000>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research*, 2(1), 83-102. <https://doi.org/10.14786/flr.v2i1.84>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 232-252. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.942032>
- Evans, P. & Bonneville-Roussy, A. (2016). Self-determined motivation for practice in university music students. *Psychology of Music*, 44(5), 1095-1110. <https://doi.org/10.1177/0305735615610926>
- Ferreira, A. C. (2017). *Motivación académica: su relación con el estilo motivacional del docente y el compromiso del estudiante hacia el aprendizaje* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9118>

- Field, A. N. D. Y. (2009). SPSS. *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Fox, E., & Alexander, P. A. (2011). Learning to read. En R. E. Mayer, & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction: Educational Psychology Handbook Series* (pp. 7-31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315736419>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. FORGE.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781315200613>
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.05.004>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.232-246>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension

- and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16(3), 26-36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hagger, M. S., Sultan, S., Hardcastle, S. J., & Chatzisarantis, N. L. D. (2015). Perceived autonomy support and autonomous motivation toward mathematics activities in educational and out-of-school contexts is related to mathematics homework behavior and attainment. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 111-123. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.12.002>
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.) (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410611758>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S. A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: User's reference guide*. Scientific Software International.
- Katz, I., Eilott, K., & Nevo, N. (2014). "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. *Motivation and Emotion*, 38(1), 111-119. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9366-1>

- Kim, K. H. (2005). The relation among fit indexes, power, and sample size in structural equation modeling. *Structural equation modeling*, 12(3), 368-390. [https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203\\_2](https://doi.org/10.1207/s15328007sem1203_2)
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315812274>
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 9(08), 2207. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Li, C-H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 21(3), 369-387. <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1448746>
- Maydeu-Olivares, A., & Garcia-Forero, C. (2010). Goodness-of-fit testing. *International Encyclopedia of Education*, 7(1), 190-196.
- Ministerio de Cultura. (2022). Decreto supremo que aprueba la política nacional de la lectura, el libro y las bibliotecas al 2030. Decreto supremo 007-2022-MC (12 de julio de 2022). <https://www.gob.pe/institucion/cultura/normas-legales/3334944-007-2022-mc>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo nacional de la educación básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Mixan, N. (2016). *Apoyo a la autonomía, tipo de motivación y uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6585>

- Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing*, 24(4), 413-425. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9234-2>
- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2018). Resultados de la evaluación censal de estudiantes 2018. <http://umc.minedu.gob.pe/ece2018/>
- Oga-Baldwin, W. L. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.01.010>
- Padilla, M. A., & Divers, J. (2016). A comparison of composite reliability estimators: coefficient omega confidence intervals in the current literature. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 436-453.
- Papaleontiou-Louca, E. (2019). Do children know what they know? Metacognitive awareness in preschool children. *New Ideas in Psychology*, 54, 56-62. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.01.005>
- Pérez León, H. H. (2017). *Estilo motivacional del docente, compromiso académico y estrategias de evitación: un enfoque mediacional* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe:8080/repositorio/handle/123456789/7801>
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). John Wiley & Sons.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reise, S. P. (2012). The rediscovery of bifactor measurement models. *Multivariate Behavioral Research*, 47(5), 667-696. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.715555>

- Rodríguez, J. M. (2018). *Estilo motivacional, necesidades psicológicas básicas, tipos de motivación, vitalidad y agotamiento en deportistas escolares* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/11844>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 319-338. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03)
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, *69*(3), 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Spencer, L. N. (2017). *Estilo motivacional del docente, tipos de motivación, autoeficacia, compromiso agente y rendimiento en matemáticas en universitarios* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/9311>

- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of graduate medical education*, 4(3), 279-282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Mabbe, E. (2017). Children's daily well-being: The role of mothers', teachers', and siblings' autonomy support and psychological control. *Developmental Psychology*, 53(2), 237-251. <https://doi.org/10.1037/dev0000218>
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70. <https://doi.org/10.1348/000709904322848815>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. C. Urdan, & S. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement: Advances in motivation and achievement* (Vol. 16 Pt. A) (pp. 105-165). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0749-7423\(2010\)000016A007](https://doi.org/10.1108/S0749-7423(2010)000016A007)
- 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(3), 420-432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

Recibido: 08/11/2024

Revisado: 12/11/2024

Aceptado: 21/11/2024