

## Validación de la Escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los adolescentes

**Sara Nicolau-Ramos**   
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España  
[sara.nicolau101@alu.ulpgc.es](mailto:sara.nicolau101@alu.ulpgc.es)

**Juana-Rosa Suárez-Robaina**   
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España  
[juanarosa.suarez@ulpgc.es](mailto:juanarosa.suarez@ulpgc.es)

**Juan-Carlos Martín-Quintana**   
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España  
[juancarlos.martin@ulpgc.es](mailto:juancarlos.martin@ulpgc.es)

Recibido: 16-Noviembre-2024

Aceptado: 17-Mayo-2025

### Resumen

Se realizó un estudio para validar la Escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los Adolescentes, diseñada para medir diversos aspectos de la motivación lectora en este grupo etario. La muestra incluyó a 835 estudiantes de secundaria de Gran Canaria, con una media de edad de 15.1 años. Mediante análisis factoriales exploratorio y confirmatorio, se identificaron seis factores principales que estructuran la escala, como Géneros periodísticos y lectura en plataformas digitales, Géneros novelísticos, y Motivación imaginativa-creativa. Los resultados reflejan índices de ajuste adecuados y una alta fiabilidad total de la escala, con un valor de omega de .96, lo que asegura la consistencia interna del instrumento. La escala validada permite evaluar las motivaciones y preferencias de lectura de los adolescentes, ofreciendo un instrumento útil para el análisis del hábito lector en contextos educativos y de ocio.

**Palabras clave:** Motivación lectora; preferencias lectoras; estudiantes de Educación Secundaria; validación de pruebas.

**Cómo citar:** Nicolau-Ramos, S., Suárez-Robaina, J. R., & Martín-Quintana, J. C. (2025). Validación de la Escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los adolescentes. *Ocnos*, 24(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2025.24.2.572](https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.572)



## Validation of the adolescent Reading Motivation and Preferences Scale

**Sara Nicolau-Ramos**   
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España  
[sara.nicolau101@alu.ulpgc.es](mailto:sara.nicolau101@alu.ulpgc.es)

**Juana-Rosa Suárez-Robaina**   
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España  
[juanarosa.suarez@ulpgc.es](mailto:juanarosa.suarez@ulpgc.es)

**Juan-Carlos Martín-Quintana**   
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España  
[juancarlos.martin@ulpgc.es](mailto:juancarlos.martin@ulpgc.es)

Received: 16-November-2024

Accepted: 17-May-2025

### Abstract

A study was conducted to validate the Reading Motivation and Preferences Scale in adolescents, designed to measure various aspects of reading motivation within this age group. The sample included 835 secondary school students from Gran Canaria, with an average age of 15.1 years. Exploratory and confirmatory factor analyses identified six main factors that structure the scale, such as journalistic genres and digital reading, novel genres, and imaginative-creative motivation. The results showed adequate fit indices and high overall reliability for the scale, with an omega value of .96, ensuring the instrument's internal consistency. The validated scale enables the assessment of adolescents' reading motivations and preferences, providing a useful tool for analysing reading habits in educational and leisure contexts.

**Keywords:** Reading motivation; reading preferences; reading habits; Secondary School students; test validity.

**How to cite:** Nicolau-Ramos, S., Suárez-Robaina, J. R., & Martín-Quintana, J. C. (2025). Validación de la Escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los adolescentes. *Ocnos*, 24(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2025.24.2.572](https://doi.org/10.18239/ocnos_2025.24.2.572)



## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una competencia vehicular que determina, en gran medida, el desempeño del alumnado en el ámbito académico. Esta competencia también condiciona su éxito y desenvolvimiento en la vida adulta, donde sigue siendo de vital importancia. Es por esta razón que existe una preocupación por el fomento de esta capacidad desde edades tempranas y se documentan numerosos instrumentos capaces de evaluar el desempeño lector, entre ellos, la prueba *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* (MARSÍ) de Mokhtari y Reichard (2002), el PROLEC-SE (Ramos-Sánchez y Cuetos-Vega, 1999) o la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA) de Puente et al. (2009).

El diseño de instrumentos psicométricos y su validación se configura como un proceso fundamental en la investigación científica<sup>1</sup>. Acumula un largo recorrido en el campo de la psicología y poco a poco ha ido ganando terreno en el ámbito educativo, específicamente, en el interés por la lectura y su consecuente impacto, tanto en el proceso de aprendizaje como en el desarrollo personal de los estudiantes en las diferentes etapas educativas.

Pero el interés por la lectura no solo está enfocado desde el terreno de la competencia, siendo esta una herramienta de aprendizaje fundamental, sino que también ha sido estudiado el gusto por la lectura y el ejercicio regular de leer por placer. Del hábito lector no solo derivan múltiples beneficios que facilitan la alfabetización y ampliación del vocabulario, sino que también se favorece el pensamiento crítico y el desarrollo personal e intelectual de los individuos (Fernández-Durán, 2005; Mendes-Belo et al., 2024). Estos beneficios son ampliamente reconocidos tanto en círculos académicos y escolares como por el conjunto de la sociedad, llegando a valorar la lectura como una actividad capaz de mejorar el bienestar emocional de quienes se acercan a ella (Alonso-Arévalo et al., 2020).

Una amplia bibliografía en las últimas décadas ha estado centrada en desentrañar los aspectos que determinan la motivación hacia la lectura, especialmente durante los años de formación académica. Sin embargo, a pesar de que ha existido un creciente interés por entender los factores que influyen en la formación de los hábitos de lectura, son limitadas las pruebas psicométricas disponibles que aseguren la confiabilidad y validez de los instrumentos empleados (Soldevilla-Elduayen, 2019). Por ello, a menudo el impulso de la lectura se ha centrado en la propuesta y diseño de acciones, pero ha dejado de lado la realización de análisis empíricos que se enfoquen en identificar las variables que influyen en el hábito lector (Lluch y Sánchez-García, 2017).

Sí se documentan, en los últimos años, investigaciones, en el ámbito hispanohablante, que abordan la tarea de formular y delimitar los factores que influyen en el gusto por la lectura. Así, se encuentra la adaptación al español del cuestionario de Merisuo-Storm (2006) sobre actitudes e intereses lectores (Villalón et al., 2016), la traducción al español y validación del cuestionario AMSR (González-Valenzuela et al., 2014) de Guthrie et al. (2009), o el ACTIM-LEC (Artola-González et al., 2013), una adaptación del cuestionario finlandés de Merisuo-Storm y Soininien (2012) dirigido a la población infantil, posteriormente implementado en un instrumento destinado a preadolescentes y adolescentes (Artola-González et al., 2021). También se encuentra una traducción del inglés de la conocida Escala de Motivación Lectora (EML), aplicada a la población chilena infantil (Navarro et al., 2018), originariamente publicada por Gambrell et al. (1996).

Por otro lado, resulta fundamental partir del estudio de las preferencias lectoras en la adolescencia, entendidas como las elecciones que los estudiantes realizan al seleccionar una obra, texto o género literario determinado. Así, diversas investigaciones exploran estas elecciones constatando que, más allá de los contenidos, las elecciones lectoras también cumplen una función identitaria y social: los adolescentes construyen parte de su identidad colectiva en torno a los libros que leen, especialmente cuando se trata de sagas de éxito que circulan a través de productos culturales. Obras como *Harry Potter*, *Los Juegos del Hambre* o *Divergente* no solo se convierten en sus lecturas favoritas, sino también en referentes simbólicos compartidos que les permiten reconocerse y vincularse con otros lectores de su generación (Manresa-Potrony, 2007).

Debido a todo lo anteriormente expuesto, resulta necesario proponer instrumentos fiables que profundicen en los factores que configuran el hábito y las preferencias lectoras de los adolescentes. Por ello, el objetivo principal de este estudio es validar la Escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los Adolescentes (en adelante, Escala *EMyPLA*), confeccionada *ad hoc*, evaluando sus propiedades psicométricas mediante análisis factoriales. Junto con el análisis psicométrico de este instrumento, este estudio también examina los resultados obtenidos tras su aplicación en una amplia muestra de alumnado, lo que permite ofrecer una primera aproximación a los patrones de motivación y preferencias lectoras de estudiantado adolescente. De este modo, el estudio no solo valida técnicamente el instrumento, sino que también aporta datos que enriquecen la comprensión del hábito lector adolescente en contextos escolares.

## MÉTODO

### *Diseño*

Para esta investigación se ha seguido un muestreo no probabilístico e intencional. Por un lado, en el muestreo no probabilístico no todos los elementos de la población destinataria tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. A diferencia del muestreo probabilístico, en este caso la selección de los elementos no se basa en métodos aleatorios, lo que significa que los resultados pueden no ser representativos de toda la población. Por otro lado, el muestreo intencional es un tipo específico de muestreo no probabilístico en el que se seleccionan deliberadamente los elementos que se consideran más adecuados para el estudio. La muestra seleccionada (835 participantes) responde a un 95% de intervalo de confianza y a un 3.4% margen de error.

### *Participantes*

La muestra poblacional está constituida por un total de 835 sujetos procedentes de 25 centros de Educación Secundaria de la isla de Gran Canaria (Las Palmas, España). Entre ellos un 43.8% chicos y un 53.4% chicas, mientras que un 2.8% de los participantes se identifican como género no binario, por lo que su identidad de género no se identifica dentro del binarismo de género (hombre o mujer). La media de edad de los participantes es de 15.1 (poseen edades comprendidas entre 12 y 19 años) y se encuentran cursando estudios de ESO (54.3%) y Bachillerato (44.3%).

### *Procedimiento*

La participación en el estudio fue posible gracias a la colaboración de los equipos directivos y al profesorado de los centros educativos participantes, quienes autorizaron la recogida de datos y supervisaron la cumplimentación del cuestionario durante el horario lectivo. Se cumplió con el consentimiento informado: información sucinta sobre su intencionalidad y finalidad académica, protocolo ético, garantía de anonimato y confidencialidad en todo el proceso (Creswell, 2007).

Desde el comienzo de la investigación se tuvo en cuenta la estructura de funcionamiento de los centros educativos y se pretendió facilitar la recogida de datos del alumnado por lo que se elaboró un formulario en línea con la herramienta *Google Forms*. De esta manera, el alumnado, acompañado del profesorado, podía acceder a través de los ordenadores del aula de informática, *tablets* de préstamo del propio centro o sus propios dispositivos. Al mismo tiempo, se consideró el nivel competencial de los informantes, de forma que durante la elaboración de la escala se cuidó especialmente la redacción de los ítems para asegurar su comprensión por parte de adolescentes de diferentes niveles educativos.

## Instrumento

La Escala *EMyPLA* es un instrumento *ad hoc* diseñado para explorar las motivaciones que impulsan la lectura por placer en la adolescencia, así como las preferencias lectoras asociadas a géneros y formatos de lectura. Su diseño definitivo integró el prescriptivo bloque del perfil sociodemográfico y un bloque específico (tabla 1) que escoge, siguiendo un criterio intencional, una estructura factorial de seis elementos y un total de 31 ítems de preguntas cerradas, escaladas con una Likert de seis categorías:

1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. A veces, 4. Bastantes veces, 5. Casi siempre, 6. Siempre.

## Análisis de datos

Inicialmente, se llevó a cabo tanto el análisis factorial exploratorio (AFE) como el análisis factorial confirmatorio (AFC), empleando el modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (ESEM). Para facilitar la interpretación de los factores, se optó por el método de geomin ortogonal (Schmitt, 2011).

Según los índices de ajuste, el modelo se considera bien ajustado cuando el CMIN ( $\chi^2/\text{gl}$ ) es menor que 2; el RMSEA es menor o igual que .05 o menor o igual que .08 cuando el límite superior del intervalo de confianza no sea mayor que .08; la SRMR es menor que .08, el CFI es igual o superior a .90 y el TLI es igual o superior a .95 (Kline, 2015). Posteriormente, se analizaron las evidencias de fiabilidad utilizando la omega de McDonald (Zinbarg et al., 2005). Además, se examinó la normalidad de los datos mediante el análisis de asimetría y curtosis de cada factor.

Se evaluó la relación entre los factores mediante un análisis de correlación de Pearson, que permitió comprobar si las distintas motivaciones y preferencias lectoras identificadas en la escala se encontraban relacionadas entre sí. Todas las correlaciones fueron estadísticamente significativas ( $p < .01$ ), lo que indica que, aunque los factores representan constructos diferentes, existe una coherencia interna adecuada entre ellos. Para comprobar que los factores identificados medían componentes diferenciados de la motivación y las preferencias lectoras diferenciadas del constructo, se realizó un análisis de medidas repetidas (ANOVA intra-sujeto), comparando las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en cada uno de los factores.

Posteriormente, se llevaron a cabo pruebas t para muestras relacionadas entre pares de factores, con el fin de identificar qué combinaciones presentaban diferencias significativas. Se consideraron significativos aquellos resultados con  $p < .05$ , y se reportaron los tamaños del efecto mediante el estadístico eta cuadrado ( $\eta^2$ ) (Lenhard y Lenhard, 2016).

## RESULTADOS

### Validación de la Escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los Adolescentes

En este apartado, primeramente, se analizaron los valores de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El KMO arrojó un valor de 0.762, considerado aceptable, mientras que la prueba de Bartlett obtuvo un valor de 1439.903 ( $p < .001$ ). Estos resultados respaldan la viabilidad de realizar un análisis factorial exploratorio.

A continuación, se analizó la normalidad de los datos antes de aplicar análisis paramétricos. Para ello, se realizaron los test de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, que resultaron estadísticamente significativos en todos los factores ( $p < .001$ ). Si bien esto podría sugerir desviaciones respecto a la distribución normal, cabe señalar que estas pruebas tienden a ser excesivamente sensibles en muestras grandes, como la del presente estudio ( $N = 835$ ), llegando a detectar desviaciones triviales que no son relevantes desde el punto de vista práctico (Ghasemi y Zahediasl, 2012). Por ello, se complementó este análisis con los valores de asimetría y curtosis, que se mantuvieron dentro de los rangos considerados aceptables (asimetría entre -2 y +2; curtosis entre -7 y +7), lo que permitió asumir una distribución razonablemente normal de los datos: la asimetría para los 31 ítems de la escala oscila entre -.31 y 2.864,

mientras que la curtosis varía entre -1.54 y 9.82. Aunque uno de los ítems supera estos límites, se decidió conservarlo por su importancia teórica, dado que aborda la influencia del docente como uno de los factores contextuales en la motivación lectora de los adolescentes.

Se realizó un análisis de correlación de Pearson entre los seis factores identificados en la escala, con el objetivo de examinar la relación entre los distintos componentes motivacionales y de preferencia definidos por la estructura factorial. Todos los factores se correlacionaron de forma significativa entre sí ( $p < .001$ ), lo que indica una coherencia interna adecuada. Las correlaciones más altas se observaron entre Motivación imaginativa-creativa y Motivación lúdica-comunicativa ( $r = .731$ ), así como entre Géneros novelísticos y ambos factores motivacionales ( $r = .507$  y  $r = .495$ , respectivamente).

Estos resultados muestran que, aunque cada factor representa una dimensión distinta de la lectura en la adolescencia, existe una conexión significativa entre ellos, lo que respalda la validez estructural del modelo propuesto.

A continuación, se ejecutaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, evaluando estructuras factoriales desde 1 hasta 10 factores. Se seleccionó la estructura que presentaba índices de ajuste adecuados y donde cada factor contaba con al menos dos ítems significativos, en este caso la correlación de los ítems con el factor debe ser igual o superior a .07. Para esta escala, el modelo de seis factores (tabla 1) resultó ser la solución factorial más adecuada.

**Tabla 1**

*Índices de ajuste del modelo de seis factores*

Factores	Factor/Ítem	$\chi^2$	gl	RMSEA	90%	CFI	TLI	SRMR
1	1	8406.94	560	.13	.12-.13	.77	.75	.10
2	2	4889.10	526	.10	.09-.10	.87	.85	.06
3	3	3689.57	493	.08	.08-.09	.90	.88	.05
4	4	2773.79	461	.07	.07-.08	.93	.91	.04
5	5	2112.61	430	.06	.06-.07	.95	.93	.03
<b>6</b>	<b>6</b>	<b>1506.80</b>	<b>400</b>	<b>.05</b>	<b>.05-.06</b>	<b>.96</b>	<b>.95</b>	<b>.03</b>
7	6	1191.32	371	.05	.04-.05	.97	.96	.02
8	6	979.09	343	.04	.04-.05	.98	.96	.02
9	8	808.98	316	.04	.04-.04	.98	.97	.01
10	8	663.78	290	.03	.03-.04	.98	.97	.01

El cuestionario original estaba compuesto por 36 ítems. Tras el análisis factorial, se descartaron cinco ítems por no cumplir con los criterios de significación estadística requeridos para la configuración factorial. En concreto, se eliminaron los siguientes: “Suelo buscar en el diccionario las palabras que no entiendo”, “Cuando un libro me gusta y entretiene busco un momento del día para leerlo”, “Leo sobre mis aficiones para saber más sobre ellas”, “Me gusta escribir relatos e historias sobre los libros que leo” y “Me gusta aprender cosas nuevas a través de los libros”.

Estos ítems fueron excluidos del modelo definitivo por presentar cargas factoriales inferiores a .30 o por mostrar cargas similares en más de un factor, sin una diferencia mínima de .15 entre ellas, lo que impedía su asignación clara a un único componente. Los 31 ítems restantes conforman la versión final de la escala que se presenta y analiza en este estudio.

La estructura factorial compuesta por seis factores explica en total un 61.52% de la varianza del instrumento, lo que indica una adecuada capacidad explicativa del modelo.

En detalle, el primer factor explica un 32.26% de la varianza, seguido del segundo (10.21%), el tercero (5.43%), el cuarto (5.21%), el quinto (4.61%) y el sexto (3.79%). Este porcentaje acumulado se considera satisfactorio en estudios psicométricos de carácter exploratorio y respalda la idoneidad del modelo propuesto.

La solución factorial resultante está constituida por un total de ítems 31, sus pesos factoriales oscilan entre .42 y .97. Asimismo, se consideran adecuados sus valores de ajuste RMSEA=.05; IC .05-.06; CFI=.96; TLI=.95 y SRMR=.03. La escala posee una fiabilidad adecuada tanto en su totalidad ( $\omega=.96$ ) como en cada uno de los factores que la componen. Esta osciló entre .90 y .71: el primer factor, Géneros periodísticos y lectura en plataformas digitales ( $\omega=.81$ ); el segundo, Géneros novelísticos ( $\omega=.80$ ); el tercero, Motivación imaginativa-creativa ( $\omega=.90$ ); el cuarto, Motivación lúdica-comunicativa ( $\omega=.85$ ); el quinto, Género lírico y libros de autoayuda ( $\omega=.73$ ); y el sexto, Libros de *youtubers/streamers* ( $\omega=.71$ ).

Con el fin de facilitar la comprensión de los factores identificados en el modelo, se presenta a continuación un cuadro resumen con su denominación, descripción y número de ítems asociados (tabla 2).

**Tabla 2**

*Nombre, descripción y número de ítems que configura cada factor*

Factor n.º	Nombre del factor	Descripción general	N.º de ítems
1	Géneros periodísticos y lectura en plataformas digitales	Lectura de prensa, blogs, tuits y otros contenidos informativos digitales	7
2	Géneros novelísticos	Preferencia por géneros de ficción: intriga, fantasía, ciencia ficción, terror	4
3	Motivación imaginativa-creativa	Leer como forma de imaginar, crear, proyectarse o participar en comunidades fan	7
4	Motivación lúdica-comunicativa	Leer por placer, como entretenimiento o para compartir con otras personas	8
5	Género lírico y libros de autoayuda	Preferencia por lecturas de carácter introspectivo	3
6	Libros de <i>youtubers/streamers</i>	Interés por libros publicados por creadores de contenido digital	2

Se presentan a continuación los pesos factoriales de los 31 ítems que configuran la versión final de la escala (tabla 3).

**Tabla 3**

*Pesos factoriales de los distintos ítems que configuran la escala*

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6
<b>Géneros periodísticos y lectura en plataformas digitales</b>						
Me gusta leer revistas	.62	-.02	.03	.14	.04	.03
Suelo leer periódicos	.84	-.07	-.04	.02	.03	-.06
Leo prensa online	.81	.07	.01	-.01	-.05	-.08
Me gusta leer noticias deportivas	.61	-.05	-.02	-.26	-.09	.13
Me gusta leer blogs en Internet	.47	0.13	.06	.01	.17	.2
Suelo leer tuits (mensajes en la plataforma Twitter)	.42	0.05	-.00	-.08	.19	.06
Leo documentos en Internet	.55	0.13	.04	.02	.06	.07

Ítems	F1	F2	F3	F4	F5	F6
<b>Géneros novelísticos</b>						
Me gustan las novelas de intriga	.11	<b>0.64</b>	.00	.10	.09	-.06
Me gustan las novelas fantásticas	.00	<b>0.77</b>	.12	.09	-.04	-.01
Me gustan las novelas de ciencia-ficción	.00	<b>.82</b>	.12	-.02	.00	.07
Me gustan las novelas de horror/terror	-.04	<b>.61</b>	-.01	-.01	.19	.14
<b>Motivación imaginativa-creativa</b>						
Cuando leo me gusta imaginarme diferentes finales de la historia	.14	.01	<b>.85</b>	0	0	-.16
Me gusta pensar qué haría yo en lugar de los personajes de los libros que leo	.13	.06	<b>.88</b>	.03	-.02	-.18
Después de leer un libro me gusta inventar personajes nuevos que no están en la historia	.02	-.17	<b>.76</b>	.08	.01	.14
Me gusta imaginarme a mí mismo como un personaje más del libro	-.02	.01	<b>.89</b>	-.03	.03	.01
Me gusta que exista una comunidad de fans en torno al libro/saga que me gusta	-.04	.09	<b>.47</b>	.33	-.04	.10
Me gusta imaginar cómo debe ser vivir en los mundos que se cuentan en los libros	-.02	.09	<b>.75</b>	.10	.04	.00
Me gusta dibujarme a mí mismo como uno de los personajes del libro	-.012	-.06	<b>.67</b>	-.02	.11	.19
<b>Motivación lúdica-comunicativa</b>						
Me gusta leer libros	.00	.27	-.07	<b>.67</b>	.06	-.07
Hablo con mi familia sobre libros que nos han gustado	.09	.1	-.01	<b>.62</b>	-.00	-.01
Cuando quiero elegir un libro para leer suelo pedir recomendaciones a mis profesores	.10	-.11	-.17	<b>.45</b>	.11	.16
Suelo pedir como regalo un libro, cómic, manga, revista... que me apetece leer	-.11	.17	.05	<b>.73</b>	-.01	.01
Me gusta hablar sobre libros con mis amigos	.03	-.04	.34	<b>.54</b>	.05	-.04
Cuando me aburro leo para entretenerme	-.02	-.01	.13	<b>.85</b>	-.07	.02
Cuando me engancho a una lectura, me cuesta dejar de leerla	.00	.09	.27	<b>.62</b>	.01	-.06
Si tengo que esperar en un sitio me llevo un libro para entretenerme	-.02	-.08	.19	<b>.73</b>	.03	.08
<b>Género lírico y libros de autoayuda</b>						
Suelo leer poesía	.01	.02	.12	.02	<b>.67</b>	-.01
Me gusta leer libros de autoayuda	.09	.25	-.01	.13	<b>.48</b>	.02
Me gusta leer prosa poética	-.01	0	.02	.00	<b>.97</b>	-.02
<b>Libros de youtubers/streamers</b>						
Me gustan los libros de <i>youtubers/streamers</i>	.04	.24	-.04	-.02	.01	<b>.79</b>
Si un <i>influencer</i> ( <i>youtuber, streamer, instagramer,...</i> ) que me gusta publica un libro, quiero leerlo	.03	.01	.09	.27	-.04	<b>.7</b>

El primer factor, Géneros periodísticos y lectura en plataformas digitales, consta de 7 ítems y abarca la lectura de diversos géneros periodísticos, así como la lectura en plataformas digitales, incluyendo blogs, Twitter y otros documentos alojados en Internet. Una puntuación alta en este factor refleja un mayor interés por parte de los adolescentes por acceder a información a partir de la lectura en distintos medios y plataformas, mientras que una baja puntuación revela un interés bajo por la lectura en este tipo de textos.

Seguidamente, el segundo factor, Géneros novelísticos, consta de 4 ítems que están relacionados con la lectura de géneros novelísticos distintos. Una alta puntuación en este factor indica que los adolescentes tienen una mayor apreciación por los géneros narrativos de ficción mientras que una baja puntuación refleja un bajo interés por estos géneros literarios.

El tercer factor, Motivación imaginativa-creativa, está configurado por 7 ítems y considera la lectura como una actividad que puede estimular la creatividad del lector, permitiéndole plantear alternativas narrativas o proyectarse a sí mismo en la historia. Este factor está estrechamente relacionado con la participación en comunidades de fans (generalmente online) alrededor de un libro o saga, donde los miembros recrean mundos ficticios, a menudo de carácter fantástico. Un puntaje alto en este factor

indica un mayor interés de los adolescentes en utilizar la lectura como un medio para imaginar, crear y proyectarse en la obra; una puntuación baja revela un menor interés por esta dimensión de la lectura.

El cuarto factor, Motivación lúdica-comunicativa, consta de 8 ítems y se centra en la lectura por placer como una forma de entretenimiento y una oportunidad para comunicarse con otros. Una alta puntuación en este factor sugiere que los participantes ven la lectura como una forma de entretenimiento y una oportunidad para compartir sus experiencias de lectura con su entorno. Una baja puntuación supone un menor interés por la dimensión lúdica y social de la lectura.

El quinto factor, Género lírico y libros de autoayuda, está compuesto por 3 ítems, vinculados tanto a los géneros líricos, como la poesía y la prosa poética, así como a libros de autoayuda y superación personal. Ambos tipos de lectura comparten el objetivo de expresar sentimientos y emociones profundas. Una puntuación alta en este factor indica una mayor valoración por una lectura reflexiva y meditativa sobre uno mismo y sus emociones, mientras que un puntaje bajo revela un menor interés por este tipo de lectura de carácter introspectivo.

Por último, el sexto factor, Libros de *youtubers/streamers*, incluye 2 ítems y se refiere al interés por los libros publicados por *influencers* con visibilidad en Internet, como *youtubers* y *streamers*. Una alta puntuación en este factor revela un interés en las publicaciones realizadas por estos creadores de contenido online, y advierte del deseo de los adolescentes por consumir publicaciones de *youtubers/streamers*; una puntuación baja indica un menor interés por este tipo de publicaciones.

Tras completar el análisis factorial y entender el significado de cada factor, es crucial validar la escala mediante el cálculo de valores descriptivos, como la tendencia central y la distribución de las variables que la conforman. También es necesario confirmar que cada factor mide aspectos distintos. Esto se logra mediante el análisis de medidas repetidas y pruebas t para muestras relacionadas.

Con respecto a la diferencia entre factores. Se realizó un análisis de medidas repetidas (ANOVA intra-sujeto) para comparar las puntuaciones medias obtenidas por el alumnado en cada uno de los seis factores. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los factores ( $F(5, 4170) = 164.40$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .165$ ), con un tamaño del efecto elevado, lo que indica que los estudiantes mostraron patrones diferenciados de preferencia o motivación en función del tipo de motivación lectora o de las preferencias lectoras asociadas a los distintos factores.

En concreto, el factor con mayor puntuación media fue Géneros novelísticos ( $M = 3.48$ ), mientras que el factor con menor puntuación fue Género lírico y libros de autoayuda ( $M = 2.12$ ). Estos resultados no afectan directamente a la validez estructural de la escala, pero sí ofrecen información relevante sobre las tendencias lectoras del alumnado. La media de este factor, Géneros novelísticos, es mayor que el factor Género periodístico y lectura en plataformas digitales ( $t(834) = 15.38$ ;  $p < .001$ ); Motivación imaginativa-creativa ( $t(834) = 6.23$ ;  $p < .001$ ); Motivación lúdica-comunicativa ( $t(834) = 15.7$ ;  $p < .001$ ); Género lírico y libros de autoayuda ( $t(834) = 26.08$ ;  $p < .001$ ) y que el factor Libros de *youtubers/streamers* ( $t(834) = 15.12$ ;  $p < .001$ ).

Analizados dos a dos cada uno de los factores, existen diferencias significativas entre todos los factores entre sí, excepto entre el factor Géneros periodísticos y lectura en plataformas digitales y el factor Motivación lúdica-comunicativa. Entre los géneros, el factor Géneros novelísticos tiene una mayor puntuación respecto al resto de géneros. Al mismo tiempo, el factor Motivación imaginativa-creativa posee una puntuación más alta respecto al factor Motivación lúdico-comunicativa.

La [tabla 4](#) muestra las medias, desviaciones típicas y medidas de distribución de cada uno de los factores:

**Tabla 4***Media, desviación típica e índices de asimetría y curtosis de los factores*

<b>Factores</b>	<b>M</b>	<b>DT</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
Géneros periodísticos y lectura en plataformas digitales	2.64	1.05	.515	-.396
Géneros novelísticos	3.48	1.55	-.15	-1.16
Motivación imaginativa-creativa	3.15	1.46	.05	-1.10
Motivación lúdico-comunicativa	2.71	1.22	.34	-.90
Género lírico y libros de autoayuda	2.12	1.21	1.03	.25
Libros de <i>youtubers/streamers</i>	2.49	1.49	.84	-.31

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio es la validación de la escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los Adolescentes, creada *ad hoc* para este trabajo de investigación. Dada la inexactitud del concepto “hábito lector”, ya que no se limita a la cantidad o a la frecuencia de lectura, sino que en él intervienen otros elementos como pueden ser la actitud hacia la lectura o los tipos de textos leídos (Valdés, 2013), con la escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los Adolescentes se pretende evaluar diferentes componentes vinculados a la motivación y a las preferencias lectoras de los adolescentes tanto en su vertiente lúdica y comunicativa como en su vertiente imaginativa y creativa. A su vez, también han sido tenidas en cuenta las preferencias de lectura en adolescentes, abarcando tanto los hábitos de consumo de contenido informativo como las inclinaciones hacia ciertos géneros literarios. Para lograrlo, se examinaron las propiedades psicométricas de la escala en el diseño de evaluación mediante modelos de ecuaciones estructurales y pruebas de consistencia interna.

Seis factores integran la escala: Géneros periodísticos y lectura en plataformas digitales, Géneros novelísticos, Motivación imaginativa-creativa, Motivación lúdica-comunicativa, Género lírico y libros de autoayuda y Libros de *youtubers/streamers*. El más importante según su fiabilidad es Motivación imaginativa-creativa. Este refleja la tendencia de los adolescentes a involucrarse personalmente en las historias que leen imaginando finales alternativos, personajes nuevos, o viéndose a sí mismos como parte de la narrativa. La lectura supone en este sentido un encuentro entre la conciencia del lector y el texto de ficción, con la imaginación como pilar esencial (Prada-Londoño y Luna-Bravo, 2020), siendo esta una función clave de la mente humana que potencia la lectura más allá de lo verbal, creando significado simbólico (Oliveira y Rodrigues, 2021). A su vez, el enfoque creativo también se constituye como una vertiente del ejercicio de leer y sugiere una implicación activa por parte del lector a la hora de reinterpretar y transformar el texto leído, así como construir nuevos elementos. Este factor se vincula estrechamente con la propia definición del ejercicio de leer, siendo este el proceso activo de reconstruir significados a partir de lenguaje representado por símbolos gráficos. (Smith et al., 1970)

El siguiente factor con más fiabilidad de esta escala es el de Motivación lúdica-comunicativa. Este mide cómo la lectura forma parte de la rutina diaria de los adolescentes, incluyendo sus interacciones sociales y la concepción de la lectura como una actividad que llevar a cabo en sus momentos de ocio. La naturaleza de esta vertiente de la lectura coincide con factores procedentes de escalas como la *Escala de motivação para a leitura para adolescentes e jovens* (Gomes y Boruchovitch, 2016) o *Inventário sobre Motivação para Leitura* (Bzuneck et al., 2015), basadas ambas en la Teoría de Autodeterminación (Ryan y Deci, 2004). Entre sus factores, en el denominado Motivación Intrínseca también se considera el ejercicio de leer como una fuente de placer y entretenimiento.

Por otro lado, este factor no solo constituye la unión de diversas variables que configuran la lectura como una forma de entretenimiento que también posibilita la relación con sus iguales. El ejercicio de la lectura supone así una forma de evasión y, al mismo tiempo, permite iniciar conversaciones, conectar con otros y descubrir puntos de vista distintos, entendiendo la lectura como un acto plenamente social (Cerrillo-Torremocha, 2009). Los ítems que constituyen este factor de Motivación lúdica-comunicativa relativos a la interacción del lector con otros han sido tenidos en cuenta en instrumentos anteriores como la Escala *Motivation to Read*, ampliamente utilizada y adaptada en diversos estudios sobre el hábito lector (Gambrell et al., 1996), y que ha sido traducida y validada al español por Navarro et al. (2018).

Asimismo, a este último le sigue el factor Género periodístico y lectura en plataformas digitales que mide el interés en la lectura de revistas, periódicos, prensa online, blogs, y otros documentos en Internet. Este refleja un comportamiento lector plenamente orientado al consumo de información a partir de prensa en formato físico u online, así como otras fuentes de Internet. El gusto por la lectura digital por parte de los adolescentes ha sido tenido en cuenta en recientes investigaciones debido a la vinculación de la generación Z (nacidos desde mediados de la década de 1990 hasta finales de los 2000) con la tecnología y el uso de Internet. No obstante, aunque dada esta relación lleve a pensar que pueda existir preferencia por la lectura de la prensa online, los jóvenes sienten predilección por lecturas mínimas de carácter más breve y visual, dejando las lecturas más extensas para el formato en papel (Taberner-Sala et al., 2020).

Seguidamente se sitúa el factor Géneros novelísticos. En este caso, el comportamiento lector revela cierta preferencia por la literatura de ficción a través de distintos géneros tales como la intriga, la fantasía, la ciencia ficción, y el terror/horror. Se mide a través de este factor las inclinaciones de los adolescentes hacia determinados tipos de narrativa literaria.

A este factor le sigue el de Género lírico y libros de autoayuda, centrado en examinar el gusto por la lectura de poesía, prosa poética y libros de autoayuda, evaluando una dimensión más introspectiva y reflexiva de la lectura, relacionada con el desarrollo personal y la apreciación de la poesía. La adolescencia, al contrario de lo que ocurre en etapas anteriores, supone un periodo de mayor complejidad emocional en la que adquiere una vital importancia la relación entre iguales y la autoafirmación en una búsqueda de la propia identidad, por lo que este tipo de lecturas, vinculadas plenamente al crecimiento personal y al desarrollo emocional, tienen también cabida entre las preferencias lectoras de los adolescentes.

Por último, se encuentra el factor Libros de *youtubers/streamers*, que evalúa el impacto que tienen las figuras influyentes de las redes sociales, como *youtubers* y *streamers*, en las elecciones de lectura de los adolescentes. Este factor supone un punto de unión entre la cultura digital imperante entre los más jóvenes, que tienen como referencia a un amplio catálogo de creadores de contenido digital, y el consumo literario a través de las publicaciones de estas nuevas figuras.

En conclusión, la Escala de Motivación y Preferencias Lectoras de los Adolescentes, ofrece una herramienta válida y confiable para medir diversos aspectos de la lectura en adolescentes, abarcando tanto la dimensión lúdica y comunicativa como la imaginativa y creativa. La estructura factorial confirmada en este estudio refleja distintas motivaciones lectoras, como el disfrute personal, la evasión imaginativa, la comunicación con iguales o la expresión emocional, lo que permite interpretar que la lectura, para muchos adolescentes, trasciende el ámbito académico y se configura como un espacio de construcción personal y social.

Más allá de su validez psicométrica, esta escala permite identificar con mayor precisión los perfiles lectores del alumnado y comprender qué factores motivan su relación con la lectura, así como sus preferencias en cuanto a géneros y formatos. Al mismo tiempo, su aplicación en contextos escolares puede favorecer el diseño de planes de fomento lector más sensibles a los intereses reales de los adolescentes y puede emplearse como instrumento de base en investigaciones que analicen el impacto de iniciativas concretas, o como herramienta diagnóstica en proyectos de promoción de la lectura. Asimismo, los resultados derivados de su aplicación permiten profundizar en distintos aspectos del hábito lector adolescente, ofreciendo una visión más amplia y contextualizada del fenómeno.

En definitiva, esta escala contribuye a situar al lector adolescente en el centro de las estrategias educativas, reconociendo la diversidad de sus motivaciones y el carácter activo de su experiencia lectora.

## CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

**Sara Nicolau-Ramos:** Conceptualización; Curación de datos; Escritura - borrador original; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Validación; Visualización.

**Juana-Rosa Suárez-Robaina:** Conceptualización; Escritura - revisión y edición; Supervisión; Visualización.

**Juan-Carlos Martín-Quintana:** Conceptualización; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Supervisión; Validación; Visualización.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artículo desarrolla dimensiones y aspectos vinculados a la Tesis Doctoral de la primera firmante, Sara Nicolau-Ramos, inscrita en el Programa DELLCOS de la Escuela de Doctorado de la UPGC.

<sup>2</sup> La investigadora Juana Rosa Suárez-Robaina es, además, miembro del Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales (IATEXT), en su División Análisis del discurso en Ciencias Sociales, del Comportamiento y de la Educación.

## REFERENCIAS

- Alonso-Arévalo, J., Fernández-Martín, C., Alonso-Vázquez, A., & Mirón-Canelo, J. A. (2020). Beneficios de la lectura sobre la salud y el bienestar de las personas. Estudio sobre aspectos preventivos de la lectura. <http://eprints.rclis.org/40071/>
- Artola-González, T., Sastre, S., Gratacós, G., & Barraca-Mairal, J. (2013). Differences in boys and girls attitudes toward reading: A comparison between single-sex and coeducational schools. En *EASSE, Single-sex education: An option in the forefront of Education* (pp. 113-128).
- Artola-González, T., Sastre, S., Jiménez-Blanco, A., & Alvarado, J. M. (2021). Evaluación de las actitudes, motivación e intereses lectores en preadolescentes y adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(55), 651-670. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i55.3923>
- Bzuneck, J. A., Oliveira, M. F. C., Rufini, S. É., & Oliveira, K. L. (2015). Estructura factorial de una escala de motivação de adolescentes para leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 375-383. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1403.09>
- Cerrillo-Torremocha, P. (2009). *La importancia de los mediadores en la lectura*. Conferencia leída en la Fundación Gubelkian de Lisboa.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Fernández-Durán, N. (2005). La lectura entre las prácticas culturales de los jóvenes en España. *Revista de Estudios de Juventud*, 70, 13-21. [https://www.injuve.es/sites/default/files/art1\\_revista70.pdf](https://www.injuve.es/sites/default/files/art1_revista70.pdf)
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzone, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533. <https://doi.org/10.1598/RT.49.7.2>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2016). Escala de motivação para a leitura para adolescentes e jovens: Propriedades psicométricas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2), 1-9. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32227>

- González-Valenzuela, M. J., Martín-Ruiz, I., & Soriano-Ferrer, M. (2014). Características psicométricas del cuestionario AMRS para la evaluación de la motivación lectora en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 263-267. <https://doi.org/10.17060/ijodaep/2014.n2.v1.032>
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41(3), 317-353. <https://doi.org/10.1080/10862960903129196>
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). Guilford Press.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). Computation of effect sizes. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.17823.92329>
- Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(4), e192-e192. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450>
- Manresa-Potrony, M. (2007). Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 41, 71-86. <https://ddd.uab.cat/record/306510>
- Mendes-Belo, E., Jeronimo-Pereira, S. M., Fernandes-da-Silva, B. H., Nunes-Malta, D.P. L., & Soares-de-Andrade, M. A. (2024). A importância da leitura na formação do indivíduo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(5), 3942-3959. <https://doi.org/10.51891/rease.v10i5.14213>
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125. <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2012). Young boy's opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. En *ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109-4118).
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Navarro, M., Orellana, P., & Baldwin, P. (2018). Validación de la Escala de Motivación Lectora en estudiantes chilenos en Enseñanza Básica. *PSYKHE*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1030>
- Oliveira, L. F., & Rodrigues, L. P. (2021). Aula de leitura: Da materialidade semiótica do texto à imaginação simbólica. *Caletroscópio*, 9(2), 254-277. <https://doi.org/10.58967/caletroscopio.v9.n2.2021.4913>
- Prada-Londoño, M. A., & Luna-Bravo, J. L. (2020). Hacia una fenomenología de la lectura: Ricœur y Husserl en diálogo en torno a las variaciones imaginativas en la lectura de textos de ficción. *Investigaciones Fenomenológicas*, 17, 155-176. <https://doi.org/10.5944/rif.17.2020.29707>
- Puente, A., Jiménez, V., & Alvarado, J. M. (2009). *Escala de conciencia lectora (ESCOLA). Evaluación e intervención psicoeducativa de procesos y variables metacognitivas durante la lectura*. EOS.
- Ramos-Sánchez, J. L., & Cuetos-Vega, F. (1999). *PROLEC-SE. Evaluación de los procesos lectores en alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y Educación Secundaria obligatoria*. TEA Ediciones.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci & M. Ryan (Eds.), *Handbook of self determination research* (pp. 3-33). University of Rochester Press. <https://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>
- Smith, E. B., Goodman, K. S., & Meredith, R. (1970). *Language and thinking in the elementary school*. Holt, Rinehart and Winston.

- Schmitt, T. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Soldevilla-Elduayen, C. (2019). *Los hábitos lectores en Educación Secundaria y Bachillerato*. [Trabajo Final de Máster. Universidad de La Laguna].
- Tabernero-Sala, R., Álvarez-Ramos, E., & Heredia-Ponce, H. (2020). Reading habits and information consumption of adolescents in the digital environment. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 72-89. <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.302>; <https://digibug.ugr.es/handle/10481/62330>
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de comprensión lectora? *Ocnos*, 10, 71-89. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2013.10.04](https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.10.04)
- Villalón, R., Melero, A., & Izquierdo-Magaldi, B. (2016). Reading attitudes and text comprehension of Finnish and Spanish pupils: A comparative study. *EARLI SIG-2 Conference*.
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's  $\alpha$ , Revelle's  $\beta$ , and McDonald's  $\omega$  H: Their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 123-133. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>