



**Universidad Autónoma de Baja
California**

**Facultad de Pedagogía e
Innovación Educativa**



Licenciatura en Docencia de la Lengua y la Literatura

TESIS

“Estudio de la motivación lectora en estudiantes de bachillerato”

Presenta:

Carlos José Gallardo Navarro

Para obtener el Título de:

Licenciado en Docencia de la Lengua y la Literatura

Director:

Dr. Luis Alejandro Acevedo Zapata

Codirector:

Dr. Manuel Alejandro Sánchez Fernández

Lectores:

Dra. Julieta López Zamora

Mtra. Lluvia Amor Franco Acosta

Mexicali, Baja California, México, a noviembre de 2024



Universidad Autónoma de Baja California
Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa



En nuestra calidad de director, codirector y lectores de la tesis asignados para el examen profesional, y habiendo revisado previamente la tesis correspondiente, extendemos nuestros votos aprobatorios para los efectos administrativos y académicos que procedan.

Título de la tesis:

Estudio de la motivación lectora en estudiantes de bachillerato

Para obtener el Grado Académico de:

Licenciado en Docencia de la Lengua y la Literatura

Presenta:

Carlos José Gallardo Navarro

Director: Dr. Luis Alejandro Acevedo Zapata

Codirector: Dr. Manuel Alejandro Sánchez Fernández

Lector: Dra. Julieta López Zamora

Lector: Mtra. Lluvia Amor Franco Acosta

Mexicali, Baja California, México

Octubre de 2024

Dedico este trabajo al faro de mi corazón: mi familia. A mi madre, Romelia; y a mis hermanos, Fabiola, César, Víctor, Emma y Dannya.

Al ancla de mi mente: mis amigos de la universidad. A Jazmín, Kasumi, Gerardo, Nahum, César, Danna, Dalia, Daniel, Andrea, Ricardo, Nataly, Amsi, Esmeralda, Yuleimi, David y Michelle.

Y a los formadores de mi alma: quienes aún tras su partida son mi guía en el recuerdo. A mi padre y a la mejor amiga que jamás he tenido.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a la Universidad Autónoma de Baja California por brindarme el honor de ser parte de su comunidad académica, al igual que al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Plantel Centenario, por permitirme realizar mis prácticas profesionales y llevar a cabo la presente intervención.

Agradezco de todo corazón a las licenciadas Laura Isabel Estrada y Erika Michel Ruiz Vásquez, por su cálida recepción y orientación durante mi estancia en el CECYTE.

Finalmente, mi mayor agradecimiento va hacia el Dr. Luis Alejandro Acevedo Zapata, por sembrar en mí la semilla de este proyecto de tesis; a mi querido mentor, el Dr. Manuel Alejandro Sánchez Fernández, por su constante apoyo y enseñanzas que han sido fundamentales para la existencia de este trabajo; a la Dra. Julieta López Zamora por compartir conmigo su vasto conocimiento en investigación y por ser mi lectora, así como a la Mtra. Lluvia Amor Franco Acosta por su grandiosa labor como maestra de literatura, transmitiendo su amor por la disciplina, y por aceptar con cariño la lectura de este proyecto.

Índice

Capítulo 1: Planteamiento del problema.....	8
1.1 Formulación del problema.....	8
1.2 Objetivos de investigación.....	11
1.3 Contexto institucional.....	12
1.4 Justificación.....	13
Capítulo 2: Marco teórico.....	15
2.1 Antecedentes del concepto de motivación.....	16
2.1.1 Motivación en la antigüedad.....	16
2.1.2 Motivación en la modernidad.....	17
2.1.3 Modelos contemporáneos.....	19
2.1.4 Estado del arte de los estudios sobre motivación lectora.....	20
2.2 Discusión teórica del problema.....	24
2.2.1 Aprendizaje y motivación.....	24
2.2.1.1 Aprendizaje y aprendizaje significativo.....	24
2.2.1.2 Motivación y su relación con el aprendizaje.....	26
2.2.2 Motivación lectora.....	27
2.2.2.1 Concepto de motivación lectora.....	27
2.2.2.2 Teoría de la Autodeterminación.....	29
2.2.2.3 Motivación intrínseca y extrínseca.....	30

2.2.2.4 Limitando las dimensiones de la motivación lectora.....	30
2.2.2.5 Definiendo las dimensiones de la motivación lectora.....	34
2.2.2.6 Efectos de la motivación lectora en el desempeño académico.....	36
2.2.2.7 Libertad de elección: la clave para mejorar la motivación lectora en el aula.....	37
2.2.3 La estrategia RITE.....	38
2.2.3.1 La intervención a través de RITE.....	38
2.2.3.2 La relación de RITE con la motivación lectora.....	41
Capítulo 3: Marco metodológico.....	44
3.1 Introducción.....	44
3.2 Descripción del escenario de estudio.....	45
3.3 Descripción de las técnicas e instrumentos.....	47
3.3.1 Cuestionario de Motivaciones para la Lectura (MRQ).....	47
3.3.2 Estrategia de comparación utilizando MRQ.....	52
3.3.3 Diario de campo.....	54
3.3.4 Categorías para el análisis de resultados.....	54
Capítulo 4: Plan de intervención.....	56
4.1 Resultados del diagnóstico.....	56
4.2 Tabla y cronograma de actividades.....	64

4.3 Planeaciones.....	66
Capítulo 5: Resultados.....	71
5.1 Implementación de la intervención.....	71
5.2 Evaluación de la intervención.....	75
5.3 Discusión.....	89
Capítulo 6: Conclusiones.....	96
6.1 Limitaciones encontradas.....	98
6.2 Recomendaciones para futuras investigaciones y líneas a explorar.....	99
7: Bibliografía.....	101
Anexos.....	108

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1: Formulación del problema

Iniciemos con un ejercicio mental. Imaginemos lo siguiente: César es un estudiante de preparatoria. Su desempeño académico últimamente ha sido pobre, faltando en múltiples ocasiones a clase y con ello, sufriendo un golpe en sus calificaciones. Está pensando seriamente en abandonar la escuela; no siente ningún tipo de atracción por ir y, por el contrario, sus clases le producen apatía, puesto que, además, no comprende los temas que se presentan.

Un día, César va al supermercado y en las estanterías observa una historieta de Superman. Le llama la atención por los dibujos más que nada; “¿Superman? Qué personaje tan aburrido”, piensa él. Nunca había leído nada sobre Superman o realmente, ningún otro superhéroe. Solo conocía lo que el cine le presentaba sobre los personajes y lo que le contaban el resto de sus amigos, jamás había sentido la motivación de descubrir más al respecto.

Pero en esta ocasión, César se sintió atraído por el arte del cómic, y tras haber revisado unas cuantas páginas, le pareció que la trama que contaba era interesante. Intrigado, el joven decide comprar el tomo, pensando que si la historia le aburría al menos los dibujos eran bonitos.

Llegando a su casa, César se concentra en la lectura de su nueva compra, y moviéndose de un diálogo a otro, llega al fin de la historieta sin haber despegado los ojos de sus páginas ni una sola vez. César, sin darse cuenta, había disfrutado de la lectura, y se había quedado con ganas de más. Sentía motivación por leer.

Al día siguiente, en clase de lengua, la maestra encomendó a César y sus compañeros una actividad en la que tenían que leer de manera dramatizada una obra teatral. Para comprender su papel, César leyó la obra, y se dio cuenta de que, pese a la falta de dibujos, no era muy diferente a la lectura de la historieta que había realizado el día anterior. Al igual que esta, la disfrutó, y no solo eso: la entendió.

Así, César se desempeñó de manera excelente en la actividad. Y con este descubrimiento de su nuevo gusto por la lectura, siguió comprando las historietas de Superman. Ahora motivado, comenzó a asistir a clases, empezó a comprender mejor los temas, no solo de lengua, sino de todas las materias, y poco a poco recuperó sus calificaciones en aquellas en que estaba rezagado. Finalmente, César terminó graduándose de preparatoria y ahora ansía entrar a la universidad y continuar sus estudios.

¿Qué hubiera pasado si nunca hubiera despertado su motivación por la lectura a través de esa historieta de Superman? De acuerdo con varias investigaciones sobre el papel de la motivación en la escuela, César tal vez hubiera desertado (López y Horz, 2018; Reséndiz, Hernández, Torres y Segovia, 2020). Su caso es imaginario, pero como avalan estos estudios, existen muchos estudiantes que jamás encuentran esa motivación para asistir a la escuela, lo cual sí es una triste realidad.

La motivación lectora está estrechamente entrelazada con la motivación escolar, pues, como plantean Schiefele et al. (2012): “El aprendizaje depende tan fuertemente de los materiales de texto que la competencia en lectura parece ser una condición previa altamente importante para el logro académico” (p. 428). Así, los estudios que

han analizado el impacto de la motivación en el aprendizaje, de hecho, lo hacen a través de analizar la competencia lectora.

Por lo tanto, si un estudiante está motivado para leer y dedica más tiempo a esta actividad, entenderá mejor los textos (Schaffner et al., 2013), lo cual mejorará su desempeño académico (Elche et al., 2019). Este efecto ayuda a contrarrestar dos de las causas del abandono escolar: la falta de motivación y el bajo rendimiento académico (Ventura y Franco, 2023).

Ahora, estudios como el de Zucker et al. (2022) indican que uno de los aspectos que influyen en la motivación lectora es el acceso a los libros, el cual, en el contexto académico, está vinculado al estado socioeconómico de los estudiantes (Michael y Kyriakides, 2023). Esto es particularmente relevante porque, como señala Miranda (2018), en México más de la mitad de las causas de abandono escolar están relacionadas a problemas económicos en el hogar, es decir, la falta de recursos para cubrir los estudios; así como también una tercera parte del abandono escolar se debe a estos mismos problemas económicos. Muchas de las intervenciones para combatir este fenómeno han consistido en acciones cuyo objetivo es mejorar los fallos del sistema educativo, tales como las deficientes instalaciones educativas o las carencias económicas de las instituciones. Si bien también ha habido esfuerzos para mejorar las condiciones socioeconómicas y emocionales de los jóvenes, esto ha sido en menor medida (Marsán, 2018).

Por esta razón, el presente trabajo se destaca debido a la relevancia que brinda a una causa no material, sino emocional y psicológica de la deserción escolar: la motivación; en particular, la motivación lectora, que cómo ya se mencionó, se

encuentra ligada a la motivación escolar, y esta, al rendimiento escolar. Como educadores, recae sobre nosotros la responsabilidad de salvaguardar el bienestar académico de nuestros estudiantes, trabajando activamente para prevenir la deserción escolar en la medida en que nos sea posible. Por ello es fundamental que reconozcamos las estrategias y pautas que podemos seguir para que los jóvenes se sientan motivados en clase.

1.2: Objetivos de investigación

El planteamiento de este trabajo parte de establecer que la falta de motivación lectora tiene como consecuencia la falta de comprensión, y esta a su vez, en el peor de los casos, la deserción por parte del estudiante. Surgen entonces incógnitas propias del campo pedagógico: ¿qué tan motivados a leer se encuentran nuestros estudiantes? ¿Qué podemos hacer como docentes para tratar de mejorar esa motivación lectora? ¿Es posible mejorar la motivación lectora? A partir de dichas preguntas fundamentales, el presente trabajo tiene como objetivo general analizar los cambios en la motivación lectora de los estudiantes del bachillerato CECyTE BC Plantel Centenario en un corto plazo de cuatro semanas. Para lograr este objetivo, se pretenden seguir los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de motivación lectora intrínseca y extrínseca en los estudiantes de la clase de Lengua y Expresión Oral mediante la observación y la aplicación de un cuestionario de motivación lectora al principio del estudio.
2. Aplicar estrategias que incluyan tareas estimulantes y libertad de elección enfocadas a incrementar la motivación lectora en los estudiantes de bachillerato.

3. Evaluar el desarrollo de la motivación lectora de los estudiantes a partir de la aplicación de un cuestionario de motivación lectora al final del estudio.

1.3: Contexto institucional

El presente estudio se realiza en un bachillerato técnico de financiamiento público, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California “CECyTE BC” Plantel Centenario, fundado en 2008. Actualmente la matrícula consiste en 817 estudiantes inscritos entre los dos turnos, matutino y vespertino. La figura 1 ilustra su localización en la ciudad de Mexicali, y la figura 2 la localización de dicha ciudad en el estado de Baja California respecto al resto de México.

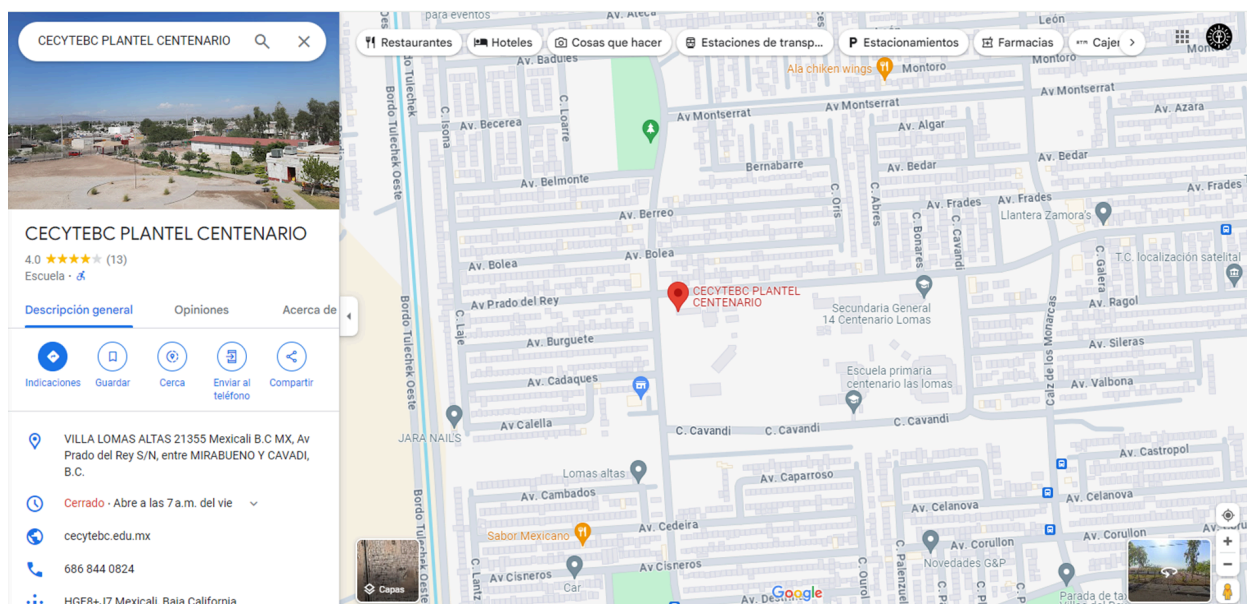


Figura 1. Localización de la institución CECYTE BC Plantel Centenario. Google Maps.

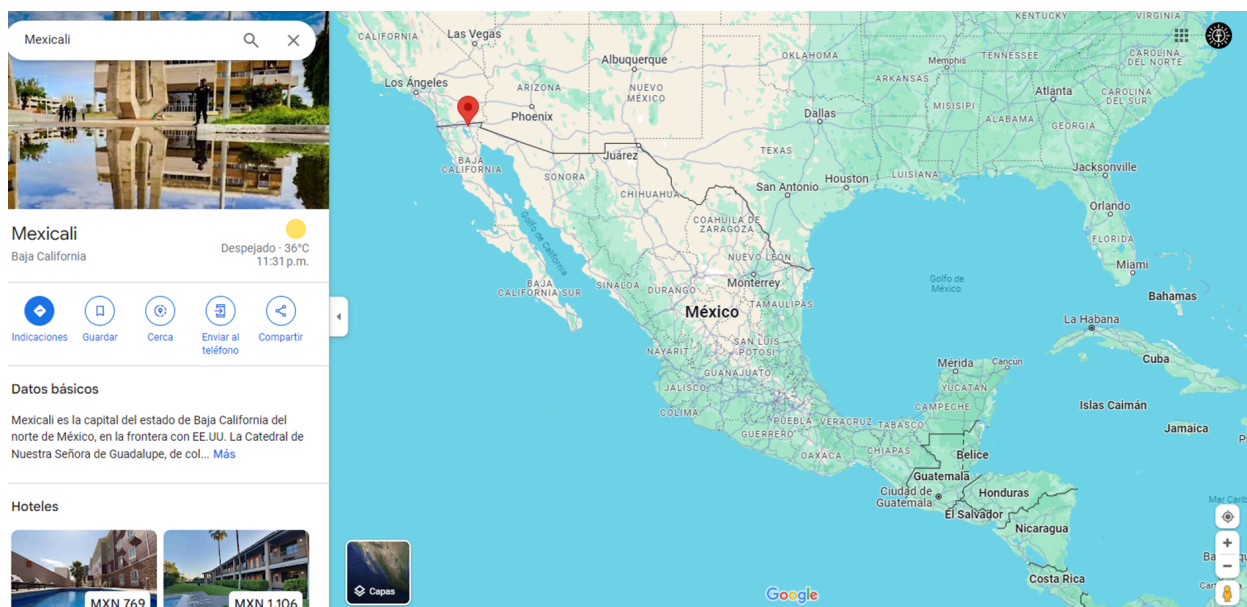


Figura 2. Localización de la ciudad de Mexicali. Google Maps.

1.4: Justificación

Este trabajo aporta a las investigaciones relacionadas con la motivación y el aprovechamiento en el contexto educativo desde la teoría de la determinación, como lo son los trabajos de Reeve et al. (2003) y Howard et al. (2017); así como en la profundización del conocimiento sobre la motivación lectora, en particular, a la línea de motivaciones para la lectura propuesta por Wigfield y Guthrie (1997); finalmente, busca llenar un vacío con respecto al diagnóstico e intervención de la motivación en las investigaciones de bachillerato de Mexicali.

Metodológicamente, este trabajo busca contribuir a la investigación sobre si es posible influir en la motivación lectora en un período tan breve como cuatro semanas. Habitualmente, las intervenciones previas se han realizado en plazos más largos, como ocho semanas (Monteiro, 2013) o incluso durante todo el curso (Soemer y Schiefele,

2018), que en el caso tanto de México como en Estados Unidos son frecuentemente (aunque no exclusivamente) semestrales.

Se espera que, a futuro, esta investigación pueda contribuir a la práctica docente de dos maneras principales. En primer lugar, la motivación es un factor fundamental para mejorar la comprensión lectora, lo cual resulta de máxima importancia puesto que según el informe de PISA 2022, solo el 53% de los estudiantes en México alcanzaron el Nivel 2 de competencia en lectura, en comparación con el promedio de la OCDE del 74% (OECD, 2023). Así, se espera proporcionar un marco sobre el cual puedan trabajar la motivación lectora con sus estudiantes con el fin de mejorar la comprensión lectora. En segundo lugar, se espera también proporcionar un instrumento en español para medir la motivación lectora en el nivel de preparatoria. La mayoría de los instrumentos existentes para la medición de la motivación lectora se encuentran en el idioma inglés, y están pensados para evaluar/diagnosticar estudiantes de primaria y secundaria (Schiefele et al., 2012).

Capítulo 2: Marco teórico

Este capítulo está dividido en dos secciones. En la primera, §2.1, se examina la evolución del estudio de la motivación humana, desde la antigüedad hasta la era moderna. En la segunda, §2.2, se manejan y vinculan los conceptos de motivación con competencia lectora y motivación lectora, así como sus efectos en el aula.

En esta primera sección §2.1 se analiza el desarrollo histórico de los estudios sobre la motivación humana. En §2.1.1 se exploran las perspectivas de filósofos como Platón, Aristóteles y los epicúreos, así como el impacto de Darwin en el desarrollo de teorías evolucionistas e instintivistas. Después, en §2.1.2 se destacan las teorías modernas de Maslow, y McClelland, junto con su relación con el aprendizaje. Luego, en §2.1.3 se exploran las teorías contemporáneas de Bandura, Deci y Ryan y Atkinson, bajo las cuales se suele abordar la motivación lectora. Finalmente, en §2.1.4 se revisa la investigación sobre la motivación lectora, así como las intervenciones educativas para fomentarla.

Una vez realizada la exploración de los antecedentes y correspondencias de la motivación humana y la motivación lectora, en la segunda sección §2.2, exploramos los conceptos clave de motivación intrínseca y extrínseca, así como la motivación lectora y sus dimensiones que se implementarán en la presente investigación. Comenzaremos definiendo la relación entre aprendizaje y motivación (§2.2.1). Para ello, es fundamental primero esclarecer qué entendemos por aprendizaje (§2.2.1.1), para luego definir motivación y examinar su papel crucial en este proceso (§2.2.1.2).

La motivación lectora (§2.2.2) en este trabajo se enmarca desde la Teoría de la Determinación, la cual será expuesta en §2.2.2.1 y §2.2.2.2. Desde este enfoque teórico, exploramos los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca (§2.2.2.3), esenciales para comprender el comportamiento motivacional de los estudiantes. A continuación, nos adentramos en las dimensiones de la motivación lectora, determinando primero en §2.2.2.4 cuáles de estas son pertinentes para el estudio actual. En §2.2.2.5, se definen estas dimensiones de manera específica. Posteriormente, en §2.2.2.6, analizamos cómo la motivación lectora impacta el rendimiento académico, y en §2.2.2.7 explicamos la importancia de la elección en el aumento de esta motivación. Finalmente, en §2.2.3 revisamos la estrategia RITE, una estrategia que se encuentra fundamentada en la exposición teórica y ha sido utilizada en otros contextos educativos. Esta estrategia, la cual se adaptará para el presente estudio, se explicará en §2.2.3.1, y en §2.2.3.2 se exponen los argumentos para su uso en el fomento de la motivación lectora en bachillerato.

2.1 Antecedentes del concepto de motivación

2.1.1 Motivación en la antigüedad

En el estudio de la motivación, se puede distinguir entre dos etapas: antes y después de Darwin, que también podría nombrarse como “etapa precientífica” y “etapa científica” (Palmero et al., 2011). En la etapa precientífica, que va desde Platón y Aristóteles al mencionado Darwin, la motivación se veía desde dos grandes concepciones: la determinista, expuesta en la filosofía de los dos pensadores griegos mencionados anteriormente, y la hedonista, representada por los filósofos epicúreos (Cáceres, 2016).

Tanto Platón como Aristóteles coincidían en que había distintas motivaciones y estas provenían de determinadas partes del alma; pero diferían en la importancia que le daban a cada una. Para Platón, lo que se aprende era establecido por el alma, y de allí emanaba el origen de la motivación humana. Aristóteles, por el contrario, puso foco en el mundo sensorial, sosteniendo que el conocimiento se adquiría mediante la experiencia; por ende, para este filósofo la motivación humana fluía también por lo corporal. La corriente hedonista abogaba que el ser humano estaba motivado por la búsqueda del placer y la evitación del dolor.

Por siglos, los aportes de la motivación humana siguieron estas líneas de pensamiento hasta la aparición de *El Origen de las Especies* de Darwin (1859). Esta obra tuvo un enorme impacto en las áreas del saber humano y configuró de manera contundente a la emergente disciplina de la psicología (Mayor y Tortosa, 2005).

Debido a la relevancia del trabajo de Darwin, las primeras propuestas de la motivación humana que emergen en la etapa científica son de corte evolucionista e instintivista (Palmero et al., 2011). Las primeras establecieron a la adaptación como la fuerza motivacional de los seres vivos, y las segundas a los instintos; estas últimas fueron encabezadas por las propuestas de James (1890) y McDougall (1908/1950), citados en Palmero et al. (2011, p. 40).

2.1.2 Motivación en la modernidad

Desde un punto de vista moderno, la jerarquía de necesidades de Maslow es la primera y más conocida teoría de la motivación (Acquah et al., 2021). La teoría, propuesta por el psicólogo estadounidense Abraham Maslow (1954), destaca sobre sus

antecesoras en el hecho de que distingue entre distintos motivos humanos. Para Maslow, las personas “están motivadas por necesidades no satisfechas que están en un orden jerárquico”. La jerarquía propuesta por Maslow consiste en una división en cinco categorías, que va desde las más fundamentales, hasta las más elevadas: necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, estima y autorrealización.

Así, la teoría de Maslow presenta un primer contacto entre la motivación y el aprendizaje al establecer como necesidad la autorrealización; el impulso de uno mismo por crecer y alcanzar su potencial. La teoría de motivación de David McClelland, desarrollada con base en el trabajo de Maslow en la década de los 60 (Acquah et al., 2021), estrechó un tanto más esta relación de la motivación con el aprendizaje, puesto que su propuesta principal es que las necesidades son aprendidas a través del entorno (Pardee, 1990).

Pese a este acercamiento, no es hasta la teoría de la autoeficacia, desarrollada por el psicólogo Albert Bandura (1977), en que la motivación es tratada como parte fundamental del aprendizaje. La autoeficacia, de acuerdo a Bandura, es un concepto que se refiere a la creencia de las personas sobre su capacidad de ejecutar con éxito una tarea específica. De acuerdo a esta teoría, esta creencia influye en nuestra disposición para aprender.

Como se mencionó anteriormente, los estudios sobre la motivación en el aprendizaje llevados a cabo durante la última década han establecido la importancia de observar el desempeño académico a través de la competencia lectora (Cimmiyotti, 2013; Dezcallar et al., 2014; Elche et al., 2019) debido a la dependencia del

aprendizaje en los medios escritos. Es debido a esta razón que la motivación lectora ha sido un tema de interés constante en la investigación educativa (Davis et al., 2018).

2.1.3 Modelos contemporáneos

Así, a lo largo de los años, se han utilizado diversos modelos teóricos provenientes de la psicología para abordar la motivación como un fenómeno complejo y multidimensional, destacando entre ellos: la Teoría de la Autoeficacia de Bandura, la Teoría de la Autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985), y la Teoría Expectativa/Valor, introducida por Atkinson (1964) y desarrollada por Wigfield y Eccles (2000). Cada uno de estos enfoques proporciona una perspectiva única sobre los procesos motivacionales que subyacen a la actividad lectora y su relación con la comprensión lectora.

En el contexto de la lectura, la autoeficacia de Bandura se refiere a las percepciones que las personas tienen sobre sus capacidades lectoras, las cuales tienen consecuencias sobre sus hábitos lectores (Henk y Melnick, 1995), que, a su vez, según comprobaron los estudios de Hedges y Gable (2016) y Shehzad et al. (2019) sobre este concepto, afectan su comprensión lectora.

La Teoría de la Autodeterminación, que es el enfoque mediante el cual se aborda el presente trabajo, presenta los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca (Deci y Ryan, 1985), que, como se explicará más adelante en la discusión teórica del problema, es una división frecuentemente utilizada en los múltiples estudios del tema (Guthrie y Wigfield, 1997; Watkins y Coffrey, 2004; Schieffele y Schaffner,

2016; Kyaw y Tin, 2020). Se ha elegido este enfoque debido a que en él son centrales las múltiples dimensiones de la motivación lectora, lo que ayuda en el análisis.

El tercero de los enfoques relevantes sobre motivación lectora es la Teoría de Expectativa/valor, con el modelo originalmente propuesto por el psicólogo John William Atkinson (1957), el cual presenta que las expectativas que un individuo tiene para el éxito de una tarea y el valor atribuido a dicho éxito son factores determinantes en la motivación de los individuos para lograr estas tareas (Wigfield, 1994). Es importante aclarar que los modelos para esta teoría han variado en diferentes maneras a través de los años (Wigfield y Cambria, 2010); sin embargo, en el contexto lector, este modelo, según San Martín (2017), "sugiere que los estudiantes que creen en sus capacidades lectoras generalmente tienen un mejor desempeño lector" (p. 6), además de distinguirlo del modelo de la autoeficacia: "la autoeficacia se focaliza en el presente mientras la expectativa lo hace también hacia el futuro" (p. 6). Los resultados de estudios como el llevado a cabo recientemente por Yeung et al. (2022) respaldan la tesis de dicho modelo: a mayor expectativa de éxito mayor motivación.

2.1.4 Estado del arte de los estudios sobre motivación lectora

Ahora, habiendo brindado un panorama general de las perspectivas mediante las cuales se ha abordado la motivación lectora, es momento de centrar la atención en los estudios de mayor actualidad realizados sobre esta.

Como se mencionó anteriormente, la motivación lectora ha sido un tema ampliamente estudiado a través de los años, al punto de que se considera que el impacto de la motivación en el aprendizaje es un problema central en la psicología

educativa (Schiefele et al., 2012). Es debido a esto que una gran cantidad de estudios e investigación sobre la motivación lectora, sino es que la mayoría, no tienen como punto central la motivación lectora en sí, sino su impacto en la comprensión lectora.

Uno de estos primeros estudios sería el llevado a cabo por Wigfield y Guthrie (1997), cuyos resultados de investigación demostraron que la motivación lectora influye en la cantidad y amplitud de lectura de los estudiantes. De acuerdo con lo presentado este estudio, entre más motivados estén los estudiantes, más leerán, y entre más leen, mejor se desempeñarán en la lectura. Esto fue avalado por investigaciones posteriores como la de Soemer y Schiefele (2018), y de acuerdo con lo presentado por Schiefele et al. (2012), esta mejor comprensión se traduce en un mejor desempeño académico.

Así, múltiples investigaciones posteriores a la de Wigfield y Guthrie se realizaron para comprobar el impacto de la motivación lectora en el desempeño y comprensión lectora (Wang y Guthrie, 2004; Taboada et al., 2009; Anmarkrud y Bråten, 2009; Schaffner et al., 2013). Estos estudios confirmaron la relación positiva entre motivación y comprensión; y lo mismo ocurrió en los estudios donde se encontró una relación entre la cantidad de tiempo en el que los estudiantes leen y sus calificaciones académicas (Dezcallar et al., 2014; Elche et al., 2019). Los resultados de estos estudios indican que los estudiantes que más leen tienden a sacar notas más altas.

Tal impacto en el desempeño académico llega a suscitar, naturalmente, la siguiente pregunta: ¿qué se puede hacer como docente para aumentar la motivación lectora de los estudiantes?

Una de las primeras intervenciones que se elaboraron para el incremento de la motivación lectora fue el programa llamado Instrucción en Lectura Orientada al Concepto (Concept-Oriented Reading Instruction o CORI por sus siglas en inglés) , desarrollado por Guthrie et al. (1996). El CORI tiene como fundamento la enseñanza con base en el contenido de la lectura, y en la creación de significado mediante la conexión del conocimiento previo con lo nuevamente aprendido. Este programa demostró ser efectivo. No solo en el aumento de la motivación de los estudiantes, sino también en el compromiso que estos tienen hacia la lectura.

Estudios más recientes como el de Monteiro (2013), o el de Spörer y Schünemann (2014), utilizaron programas en los cuales se realizaron actividades donde la interacción con sus compañeros fue clave para incrementar la motivación lectora. En particular, el de Monteiro hizo una comparación de resultados entre la motivación lectora antes y después entre dos grupos: uno que participó en un programa de tutor y tutelado, donde un estudiante mayor y otro menor leían juntos; y otro grupo de control que no participó en dicho programa. Los resultados fueron que efectivamente los estudiantes que formaron parte del programa, tanto tutores como tutelados, tuvieron un incremento significativo en motivación lectora en contraste con el grupo de control.

Asimismo, la investigación de Protacio (2012) sobre la motivación lectora en estudiantes de inglés consiguió resultados similares: los estudiantes se mostraron más motivados a leer cuando esto era motivo de conversación u otro tipo de interacciones (como la competencia) entre sus amigos, fortaleciendo el argumento de que para fortalecer la motivación lectora es imprescindible abarcar la lectura como acto social.

Cabe destacar que estas intervenciones se llevaron a cabo en niños de primaria o adolescentes. En cuanto al nivel bachillerato, el estudio de McGaha y Brent (2012), consistió en un programa de lectura verano, realizado en tres años, el cual tuvo como resultado un incremento en la motivación lectora de los participantes, quienes se sintieron motivados a continuar leyendo porque encontraron en los libros una fuente de conocimiento y de conexión con sus compañeros, además de interesantes. En contraste, aunque en el mismo nivel escolar, el estudio de Allred y Cena (2020), fue más corto: se llevó a cabo durante un periodo de instrucción de 18 días en el cual a los estudiantes se les impartían actividades relacionadas a la lectura. Al igual que en el primer estudio, los resultados fueron positivos: la gran mayoría de los estudiantes desearon más tiempo dedicado a la lectura en clase, al igual que también le asignan mayor valor a dicha actividad.

2.2 Discusión teórica del problema

En esta sección se discuten los conceptos teóricos pertinentes a la presente investigación. Se empieza estableciendo la relación entre aprendizaje y motivación (§2.2.1), aclarando primero qué entendemos por aprendizaje (§2.2.1.1) y luego el papel crucial de la motivación (§2.2.1.2). Se aborda y se define la motivación lectora (§2.2.2 y §2.2.2.1) desde la Teoría de la Determinación (§2.2.2.2), explorando motivación intrínseca y extrínseca (§2.2.2.3) y sus dimensiones relevantes (§2.2.2.4 y §2.2.2.5). El impacto de la motivación lectora en el rendimiento académico se analiza (§2.2.2.6), y se discute la importancia de la elección en su aumento (§2.2.2.7). Finalmente, se revisa la estrategia RITE (§2.2.3) para su utilización en una intervención (§2.2.3.1) y su relación con la motivación lectora (§2.2.3.2).

2.2.1 Aprendizaje y motivación

2.2.1.1 Aprendizaje y aprendizaje significativo

Debido a la naturaleza pedagógica del presente trabajo, resulta necesario mostrar la relación que tiene la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que en un primer momento, se procederá a definir el concepto de aprendizaje.

El aprendizaje es, en su conceptualización más básica, “lo que tiene lugar cuando se está aprendiendo” (Ribes-Iñesta, 2007, p. 9). ¿Y qué ocurre mientras se está aprendiendo? De acuerdo con lo presentado por este autor, un proceso de aproximación a un criterio de desempeño o resultado; es decir, el aprender no es una

actividad independiente por sí misma, si no que va de la mano de la actividad que se está llevando a cabo: lo que se quiere aprender.

La memoria, entonces, juega un papel clave en este proceso, siendo la responsable de guardar los cambios que acontecen conforme nos acercamos al criterio o resultado. En la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel la memoria es fundamental, pues en el aprendizaje significativo la nueva información se relaciona de manera no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe (Ausubel et al., 1976). Para Ausubel, el significado es el proceso en el cual la nueva información es relacionada de manera sustantiva con el conocimiento previo, así, el aprendizaje significativo es aquel cuya relación con el conocimiento previo se da de manera significativa, por lo cual se asume que el alumno tiene una predisposición para descubrir lo que el nuevo conocimiento significa para él.

Lo contrario ocurre en el denominado aprendizaje mecánico, el cual podemos definir como el proceso de aprendizaje en el cual el estudiante almacena su conocimiento al pie de la letra y sin significado (Moreira, 2005). Aquí, la mayor característica es que lo aprendido, aunque sea memorizado, no tiene interacción con conocimientos previos. Este tipo de aprendizaje, aunque resulta valioso debido a que no todo aprendizaje conlleva una relación con algo aprendido a priori, y es reproducible de manera mecánica por el estudiante, tiene el problema de carecer no únicamente de significado, sino, además, no puede ser explicado, lo cual refleja un nivel superficial de comprensión (Moreira, 2014).

Luego, se debe notar que Ausubel explica, al respecto del aprendizaje significativo, que tanto la intención del aprendiz como el contenido a aprender son clave

para que este aprendizaje pueda lograrse. Es decir, si el alumno pretende memorizar de manera literal el nuevo conocimiento, en lugar de relacionarlo con lo que ya sabe, el aprendizaje resultará mecánico incluso si el contenido de este es significativo (es decir, que esté relacionado con conocimientos previos). Lo mismo ocurre a la inversa: si el alumno tiene toda la intención de aprender significativamente, pero el contenido no es significativo, el aprendizaje de igual manera resultará mecánico (Ausubel et al., 1976).

Así, podemos concluir que el aprendizaje significativo es el proceso en el cual una persona adquiere conocimientos o habilidades significativas con la intención de sacar de ellas significado, a la par que lleva a cabo dichas actividades y se acerca a un criterio de desempeño impuesto por terceros.

2.2.1.2 Motivación y su relación con el aprendizaje

Habiendo establecido lo que es el aprendizaje, es momento de abordar la motivación, un factor esencial en el proceso educativo, debido a que el éxito del aprendizaje depende en gran medida de la motivación del estudiante (Filgona et al., 2020).

De manera general, el concepto de motivación lo utilizamos cuando queremos describir las fuerzas que mueven la conducta de un organismo (Palmero, 2008). Es el motor que mueve la conducta humana (Carrillo et al., 2009; Sellan, 2017); en el contexto educativo, es la palanca que nos posibilita realizar cambios tanto a nivel escolar como en la vida en general (García, y Doménech, 1997). “Es un hecho irrefutable que la motivación y la educación tienen una conexión entre sí” (Usmanovna y Oybekovna, 2018, p. 33). Si los estudiantes no están motivados, no solo su

rendimiento a la hora de adquirir conocimiento no es favorable, sino que además tal falta de motivación puede tener como consecuencia conductas disruptivas para el resto de sus compañeros (Sellan, 2017). La motivación es una actitud interna que el estudiante toma frente al aprendizaje (Carrillo et al., 2009). Estimula a los estudiantes a pensar y concentrarse, así como tener un gran efecto en las actividades que ellos realizan e incluso en sus decisiones (Filgona et al., 2020).

Por este motivo, el docente, siendo el responsable del aprendizaje en la educación sistemática, tiene como compromiso diseñar situaciones de aprendizaje que favorezcan la motivación de sus estudiantes (Castellano et al., 2010; Sellan, 2017). Un docente que comprende y aplica estrategias para aumentar la motivación puede orientar el ambiente de aprendizaje para el satisfactorio cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, no solo a partir de la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y actitudes positivas hacia el estudio.

2.2.2 Motivación lectora

2.2.2.1 Concepto de motivación lectora

La motivación lectora ha sido un tema explorado en múltiples estudios, tales como los de Wigfield y Guthrie (1997), Schaffner y Schiefele (2007), Kyaw y Tin (2020) o muchísimos otros; sin embargo, como señala San Martín (2017), a pesar de la variedad de investigaciones aún existen desafíos para definir de manera precisa y completa qué es la motivación lectora. Resulta importante, pues, comenzar aclarando dicho concepto y separarlo de otros con los que puede ser confundido, tales como el interés lector o actitud lectora.

Wigfield y Guthrie (2000) definen motivación lectora, según las teorías de motivación, como "Los objetivos personales, valores y creencias de un individuo con respecto a los temas, procesos y resultados de la lectura" (p. 403). Es decir, no solo existe un elemento influyente en la motivación lectora, sino que es, de hecho, multidimensional (Wigfield, 1997; Schiefele et al., 2012), habiendo diferentes facetas que la configuran. Estas dimensiones serán vistas más adelante. Por ahora, es de máxima importancia distinguir la motivación lectora de conceptos que, si bien forman parte de ella, no describen el mismo fenómeno. Uno de estos es el **interés lector**, o interés individual, el cual puede ser definido como el valor y afecto positivo asociado que un individuo siente hacia los temas de los textos (Guthrie y Wigfield, 1999) y que además puede motivar diferentes actividades las cuales no necesariamente refieren a una lectura, sino que van más allá de esta, tales como la visita a un museo, el asistir a conferencias, o demás actividades relacionadas al aprendizaje de los temas en particular (Schiefele et al., 2012).

La **actitud lectora**, por su parte, aunque es un elemento de alta importancia en la lectura debido a su efecto en la habilidad lectora (McKenna et al., 1995), no representa lo mismo que la motivación o el interés. En particular, Alexander y Filler (1976) definen la actitud lectora como "Un sistema de sentimientos relacionado con la lectura que hace que el aprendiz se acerque o evite una situación de lectura" (p. 8). Si bien, este concepto posee ciertas similitudes con el de motivación lectora, se diferencia por el énfasis en lo emocional, mientras que como señalan Schiefele et al. (2012), la motivación lectora refiere a las intenciones o razones de lectura, no a la expresión de

sentimientos hacia ella. Es decir, que la actitud lectora es más emocional y la motivación lectora, digamos, más racional.

2.2.2.2 Teoría de la Autodeterminación

Antes de continuar hablando de motivación, es importante brindar una semblanza de la Teoría de la Autodeterminación, de Deci y Ryan (1985). Esto debido a que los investigadores de la motivación lectora (Wigfield y Guthrie, 1997; Schutte y Malouff, 2007; Schiefele et al., 2012), suelen hacer la división entre motivación intrínseca y extrínseca, proveniente de dicha teoría. Esta distinción es “uno de los marcos teóricos más recurridos para explicar la motivación lectora” (San Martín, 2017, p. 4).

La Teoría de la Autodeterminación es una macroteoría de la motivación humana que entiende la motivación como la energía y dirección de los comportamientos y acciones (Stover et al., 2017). Ella postula tres necesidades básicas para la formación de una motivación intrínseca: la competencia (en cuanto a sentirse capaz de completar tareas y tener las estrategias para ello), la autonomía y la relación con los demás (Botella y Ramos, 2019). Estas tres necesidades serán de gran importancia cuando propongamos estrategias para incrementar la motivación lectora.

Resulta importante destacar que, si bien Deci y Ryan (2000), dividen la motivación extrínseca en diferentes tipos, tal jerarquización no suele ser utilizada, por lo menos de manera explícita, en los estudios de motivación intrínseca y extrínseca en la lectura. En su lugar, estos estudios suelen dividir ambas motivaciones en sus respectivas dimensiones, las cuales son el tema principal en §2.2.2.4 y §2.2.2.5.

2.2.2.3 Motivación intrínseca y extrínseca

La motivación intrínseca es el decidir realizar una actividad (en este caso, la lectura) por la simple satisfacción de hacerla (Wigfield, 1997; Guthrie y Wigfield, 1997; Schiefele et al., 2012). Es decir, en la motivación intrínseca, la realización de la actividad en sí misma es el premio, puesto que como señalan Deci y Ryan, la motivación intrínseca "Energiza una amplia variedad de comportamientos y procesos psicológicos cuyas principales recompensas son las experiencias de eficacia y autonomía" (1985, p. 32). Al respecto de este tipo de motivación, Schiefele et al. (2012) proponen que puede ser de dos tipos: orientada al objeto, esto quiere decir, por interés sobre el tema que se quiere leer; u orientada a la actividad, por la experiencia positiva que la lectura brinda.

En contraparte, la motivación extrínseca sí tiene como motivo elementos externos, ya sean recompensas, la esperanza de un resultado positivo, o inclusive, la evasión de uno negativo (San Martín, 2017). Ejemplos concretos de esto son la lectura para conseguir buenas calificaciones o el halago del docente (Schiefele et al., 2012). Usualmente, este tipo de motivación tiene efectos más complejos en la competencia lectora, y con ello, el rendimiento académico. Esto se tratará más adelante.

2.2.2.4 Limitando las dimensiones de la motivación lectora

Como se mencionó anteriormente, tanto la motivación intrínseca como extrínseca tienen distintas dimensiones; y si bien los autores que han investigado el tema de la motivación lectora, desde el marco teórico de la motivación intrínseca y

extrínseca, se encuentran mayormente de acuerdo respecto a estos dos últimos conceptos, no ocurre de igual manera en cuanto a las dimensiones.

Por ejemplo Wigfield (1996), en su *Cuestionario de motivaciones para la lectura* (*Motivations for Reading Questionnaire*, o MRQ por sus siglas en inglés, elaborado en colaboración con John Guthrie, establece once dimensiones en total para la motivación lectora, de las cuales las dimensiones de **curiosidad**, **involucramiento** e **importancia**¹ son las pertenecientes a la escala de motivación intrínseca, mientras que el **reconocimiento** y las **calificaciones** serían las de motivación extrínseca; el resto de dimensiones consisten en tres de corte social (**razones sociales**, **competencia** y **cumplimiento**), pues de acuerdo a los autores la lectura “es a menudo una actividad social”; dos que se relacionan con teorías motivacionales (**reto** y **eficacia**) y una última que atiende al porqué los estudiantes no gustan de leer (**evitación del trabajo de lectura**). Lo anterior se ilustra en la figura 3.

¹ En el primer uso de las dimensiones de motivación lectora, se emplearán versalitas para destacarlas. En usos subsecuentes dentro del texto, se empleará la forma en mayúsculas. Esta convención tiene como objetivo proporcionar claridad y consistencia en la presentación de los términos a lo largo del documento.

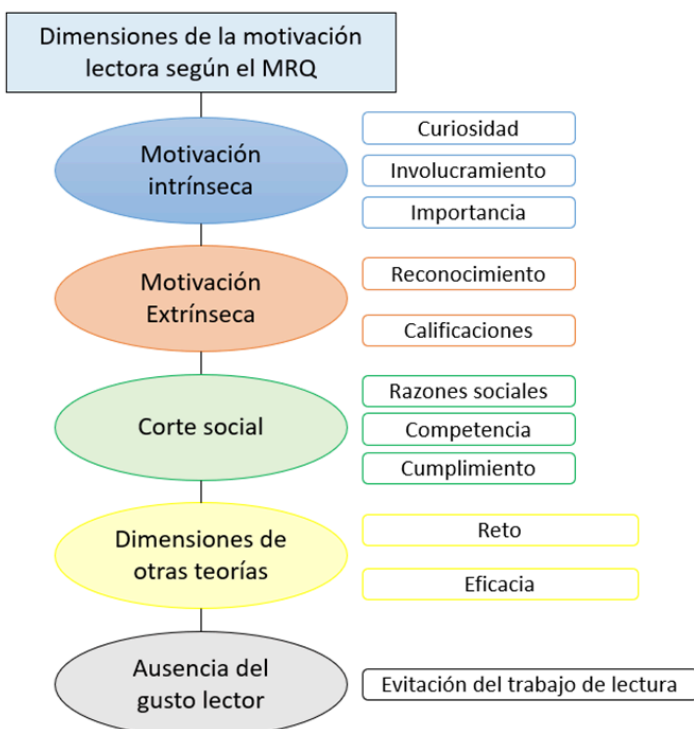


Figura 3. Dimensiones de la motivación lectora de acuerdo con el MRQ. Basado en Wigfield (1996).
Elaboración propia.

Las 11 dimensiones de este cuestionario han sido tanto criticadas como revisadas en trabajos posteriores. Por ejemplo, Watkins y Coffrey (2004), en su análisis del *Cuestionario de Motivaciones para la Lectura*, concordaron en su mayoría con Guthrie y Wigfield, pero reconocieron únicamente ocho dimensiones de Motivación lectora, removiendo las de Importancia y Reto, así como combinando las de Calificaciones y Cumplimiento como en una sola dimensión.

Schiefele et al. (2012) cuestionaron tanto la escala de las dimensiones sociales como la elección de Eficacia como dimensión de la motivación lectora, argumentando en el primer caso que los ítems del MRQ evalúan la frecuencia de actividades literarias en la familia, no realmente un aspecto genuino de la motivación lectora; y en el caso de

la Eficacia, si bien es un elemento muy importante para la investigación de la motivación lectora, no es un componente propio de dicha motivación; esto fundamentado por investigaciones de Guthrie et al. (1999) y de Wang y Guthrie (2004), “quienes argumentaron que la eficacia de la lectura representa un constructo teóricamente independiente y no debería incluirse como parte de la motivación intrínseca” (Schiefele et al., 2012, p. 435).

Luego, cabe destacar que Wang y Guthrie (2004) terminaron añadiendo la dimensión de Cumplimiento a la escala de motivación extrínseca. Hicieron lo mismo con la dimensión **social**, pero como se leyó antes, dicha dimensión, cuando menos en lo referente al MRQ (1996), evalúa aspectos ajenos a la motivación lectora. Por otra parte, la dimensión de Competencia, que originalmente no estaba incluida en la escala de motivación extrínseca del MRQ, pasó a considerarse parte de tal en estudios posteriores (Guthrie et al., 1999; Wang y Guthrie, 2004; Schaffner y Schiefele, 2007).

Finalmente, Schiefele y Schaffner (2016) proponen la supresión de Evitación del trabajo y Cumplimiento como dimensiones para la elaboración de un nuevo instrumento de medición de motivación lectora, argumentando que la Evitación del trabajo es más bien una consecuencia de la falta de motivación lectora, y que el Cumplimiento como dimensión solo se presenta en el contexto escolar, no en la lectura recreativa. Para motivos de la presente investigación, no se tratará la evasión del trabajo justamente por su autonomía en la medición de motivación intrínseca y extrínseca, pero se mantendrá el Cumplimiento debido a su naturaleza pedagógica. Estos autores proponen dos nuevas dimensiones: **regulación emocional** y **alivio del aburrimiento**. Estas últimas, aunque pertinentes como objetos de estudio para futuras investigaciones, son ajenas a

la motivación intrínseca y extrínseca, por lo que están más allá de los propósitos de esta tesis.

Con base en las diversas investigaciones y argumentos entre autores, nos quedan seis dimensiones de la motivación lectora para tratar, a saber: Curiosidad, Involucramiento, Competencia (en cuanto a competir), Reconocimiento, Calificaciones, y Cumplimiento. Las dos primeras forman parte de la escala de motivación intrínseca y las restantes, de la motivación extrínseca. Esta síntesis se ilustra en la figura 4.



Figura 4. Dimensiones de la motivación lectora a observar en el presente estudio. Elaboración propia.

2.2.2.5 Definiendo las dimensiones de la motivación lectora

Si bien, como revisamos anteriormente, la delimitación de las dimensiones de la motivación lectora ha sido (y probablemente seguirá siendo) una discusión recurrente

en las investigaciones sobre motivación lectora, no ocurre lo mismo en cuanto a sus definiciones, donde es justo decir que los autores han utilizado de manera consistente las mismas a las establecidas por Wigfield en el MRQ (1996).

Como se mencionó anteriormente, la escala de motivación intrínseca consiste en dos dimensiones: Curiosidad e Involucramiento. La Curiosidad se refiere al deseo de leer sobre un tema por interés, y el Involucramiento se refiere al placer o al sentir positivo derivado de la actividad lectora. Es interesante destacar que en el MRQ original, el Involucramiento aparece con el nombre de **goce estético**, sin embargo, tanto en trabajos como en discusiones posteriores (Guthrie et al., 1996; Schiefele, 2012) esta dimensión ha sido denominada Involucramiento.

Luego, en la escala de motivación extrínseca tenemos más elementos: la Competencia (en cuanto a competir), Reconocimiento, Calificaciones, y Cumplimiento. La Competencia hace referencia al querer superar a otros en la lectura, y el Reconocimiento a querer recibir algo tangible por el éxito en ella, usualmente halagos o cumplidos (Wigfield y Guthrie, 1996; Schiefele y Schaffner, 2016).

Finalmente, las Calificaciones y el Cumplimiento refieren ambas a actividades escolar: en el caso de la primera, se trata del anhelo de ser bien evaluado o mejorar las notas en la escuela, y la segunda es respecto a la realización de la lectura debido a un requisito u objetivo externo, como, por ejemplo, cuando se lee para poder completar una tarea o actividad.

2.2.2.6 Efectos de la motivación lectora en el desempeño académico

Según han comprobado diversos estudios (Wang y Guthrie, 2004; Taboada et al., 2009; Anmarkrud y Bråten, 2009; Schaffner et al., 2013), la motivación lectora intrínseca tiene un impacto positivo en el desempeño y comprensión lectora de los estudiantes. Los estudiantes que están intrínsecamente motivados tienden a comprender mejor los textos que se les presentan.

Los estudios de Schaffner et al. (2013) y Soemer y Schiefele (2018) demuestran en sus resultados que la cantidad de lectura (es decir, el tiempo que uno le dedica al leer) es la mediadora entre motivación lectora y comprensión lectora, lo que significa que cuando un alumno intrínsecamente motivado lee mucho, esto se traduce a una mejor comprensión lectora. Por consiguiente, esto se traduce a un mejor desempeño académico en el estudiante. Múltiples estudios han demostrado que la cantidad de tiempo dedicado a la lectura se traduce a notas más altas (Dezcallar et al., 2014; Elche et al., 2019). Curiosamente, esto no ocurre únicamente en materias enfocadas a la literatura y lingüística, sino que incluso llega a afectar en asignaturas de matemáticas (Cimmiyotti, 2013).

Finalmente, es importante hacer notar que, aunque la motivación extrínseca es importante, su relevancia en el impacto de la habilidad lectora está ligada a la motivación intrínseca, puesto que cuando se trata la motivación extrínseca separada de esta, su impacto en el desempeño es nulo, o inclusive, negativo (Wang y Guthrie, 2004; Unrau y Schlackman, 2006; Schiefele y Schaffner, 2016). Es por esta razón que no es recomendable que la motivación intrínseca y extrínseca se estudien separados una de la otra, sino que se interpreten como categorías ligadas (Schiefele y Schaffner, 2013).

2.2.2.7 Libertad de elección: la clave para mejorar la motivación lectora en el aula

La motivación intrínseca es la categoría de motivación que más impacto tiene en los estudiantes. Este tipo de motivación está altamente ligada a la capacidad de elección de lectura de los estudiantes (Wigfield, 1997; Schiefele et al., 2012;), al punto de que “Si los profesores restringen demasiado la elección de temas o materiales de lectura de los estudiantes, corren el riesgo de sofocar la motivación intrínseca y la autonomía” (Wigfield et al., 2016, p. 2).

Como docentes, somos facilitadores del conocimiento, no autoridades de esta, por lo que debe existir un diálogo entre nosotros y el alumnado (Freire, 1971), un diálogo en el cual se les brinde alternativas a los estudiantes. Por esto es que resulta importante no limitar mucho las elecciones de sus materiales de lectura, así como también, en la medida de lo posible, brindarles elección respecto a qué actividades realizar y con quién realizarlas (Guthrie et al., 2006). Esto es particularmente relevante al momento de fomentar la motivación intrínseca: la autonomía es una de sus necesidades básicas; cuando esta necesidad se ve cumplida, la motivación intrínseca incrementa (Ryan y Deci, 2009; Allred y Cena, 2020).

2.2.3 La estrategia RITE

2.2.3.1 La intervención a través de RITE

Dado el desarrollo anterior, se puede vislumbrar que hay varias estrategias e intervenciones mediante las cuales se puede incrementar la motivación lectora. En este trabajo se llevará a cabo el uso de tareas estimulantes, propuesto por Guthrie et al. (2006). Estas tareas son aquellas que estimulan a los estudiantes a pensar en nuevas

maneras. Si aceptamos que el juego, en su característica de no solo estimular los sentidos, sino de enriquecer la creatividad (Murillo, 2009), es una actividad estimulante, entonces tenemos que dicha actividad, que además es intrínsecamente motivada, interesante y divertida (Ryan y Deci, 2009), resulta ser una herramienta poderosa para promover la motivación lectora entre los estudiantes.

La estrategia RITE (acrónimo en inglés de Read, Interrogate, Tell, Explore - leer, interrogar, declarar, explorar) es una estrategia de comprensión lectora desarrollada por Keith Pollete (2002), profesor de Texas en El Paso, cuyo objetivo principal “es motivar a los estudiantes a querer leer la versión precisa del artículo sobre Rushmore” (2002, p. 65). En el centro de esta estrategia se coloca el juego, que en palabras del propio Pollete, “anima a los estudiantes a relajarse, bajar la guardia y descubrir formas más fluidas de pensar y participar” (2002, p. 65). La estrategia consiste en una actividad de prelectura, cuatro fases principales (las que conforman su acrónimo), y un ejercicio recomendado de escritura una vez terminada la actividad. La figura 5 ilustra con mayor claridad este proceso.

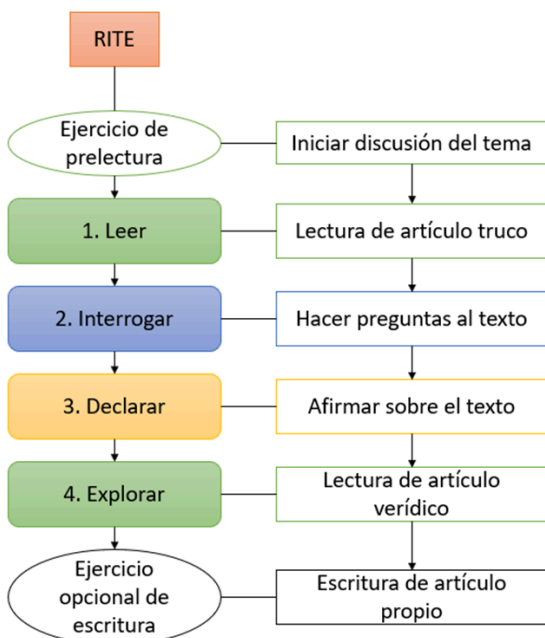


Figura 5. Los pasos de la estrategia RITE. Elaboración propia.

En el ejercicio de prelectura, el maestro introduce el tema sobre el cual quiere que los alumnos aprendan, motivándolos a participar con los conocimientos y nociones que ellos tengan del tema. Esta discusión inicial para estimular la curiosidad debe durar entre 10 a 20 minutos, aunque Espinoza-Herold (2010), quien colaboró con Pollete, recomienda de 5 a 10 minutos, tiempo tras el cual es recomendable dividir al grupo en pequeños equipos de 3 a 4 estudiantes.

Una vez los estudiantes estén formados en equipo, el docente mueve la discusión a aspectos más específicos del tema a tratar mediante la realización de múltiples preguntas abiertas sobre este. Pollete utiliza como ejemplo el tema del monte Rushmore, por lo que algunas de las preguntas que se realizan son “¿Quién crees que esculpió los rostros en el Monte Rushmore? ¿Qué técnicas y herramientas crees que utilizó el escultor?” (p. 38). En este momento, el maestro evita proporcionar respuestas

y se limita a inspirar a los estudiantes a brindar las suyas, esto con el fin de suscitar su interés, energía y curiosidad; asimismo, es importante que las respuestas dadas por los equipos sean anotadas en el pizarrón. Tras terminar esta actividad, se hace una pausa para generar suspenso. La idea es que, para este punto, los estudiantes sientan curiosidad por averiguar cuáles de sus ideas son verdaderas.

Una vez establecido este preámbulo, comienza la primera fase: leer. El maestro entrega a los estudiantes un artículo sobre el tema a aprender en cuestión, pero hay un truco: algunos contenidos del artículo son falsos. Los estudiantes no son conscientes de esto en un inicio, y tras uno o dos minutos de lectura, se hace una breve pausa en la actividad para informarles de ello. Ahora los estudiantes tienen que identificar los hechos incorrectos, iniciando la fase de interrogar.

En la segunda fase de interrogar es en donde comienza el verdadero juego, al permitir a los alumnos una interacción dinámica con el texto en la cual le hacen preguntas para sopesar la veracidad de la información, lo que además los concentra más en el proceso de lectura. Como Pollete lo describe, ellos "No pueden avanzar en su lectura como lo hacían antes porque el campo de juego lingüístico y las reglas han cambiado y hay nuevos problemas que resolver" (2002, p. 39).

En la tercera fase, declarar, los estudiantes están listos para compartir sus resultados. En particular, el maestro les solicita que declaren cuáles de los datos son incorrectos, y dichas declaraciones son escritas en el pizarrón, sin que el docente diga todavía lo que es verdadero o no. De igual manera, se les informa a los alumnos que tachen en el artículo todo lo que ellos piensen no sea verídico (a excepción de párrafos completos). Un elemento muy importante de este paso es el riesgo que los estudiantes

toman al declarar, ya que ello forma parte del juego de la actividad y por ende es un elemento motivacional de esta.

Finalmente, hechas todas las declaraciones, los estudiantes están listos para medir la veracidad de estas, dando así inicio a la cuarta y última fase: explorar. En este punto los estudiantes desean conocer la versión verdadera del artículo para contrastar con su propia actividad, por lo que leen el artículo de manera crítica y enérgica (Pollete, 2002, p. 65).

Respecto al paso de la actividad después de haber aplicado la estrategia, tanto Pollete (2002) y Espinoza-Herold (2010) sugieren que se realice un ejercicio de escritura donde el estudiante investigue sobre un tema de su elección y realice sus propios artículos como los leídos en clase, uno falso y otro verdadero; esto con el propósito de motivarlos a convertirse en expertos de un tema particular y que compartan sus propios artículos con el resto de la clase para que sus compañeros identifiquen la información falsa de la verdadera. Este aspecto de RITE, debido a que recae en el ámbito de la escritura y la comprensión, va más allá de los objetivos de la presente investigación, pero sin duda podrá ser objeto para futuros estudios que implementen la estrategia completa.

2.2.3.2 La relación de RITE con la motivación lectora

La arista motivacional de RITE fue explorada con mayor profundidad en la investigación de Espinoza-Herold (2010), quien reporta que los maestros a quienes se les instruyó en el uso de esta técnica notaron no solo un aumento en el desempeño académico y comprensión lectora de los estudiantes. Así, considerando lo expuesto en

§2.2.1.2 sobre la relación entre la motivación y el rendimiento de los alumnos, es probable que dicha mejora en el desempeño se deba, al menos en parte, al impulso motivacional que aporta la estrategia.

Guthrie et al. (2006) sugieren que dos prácticas importantes para aumentar la motivación por la lectura son el establecimiento de objetivos o metas en la instrucción lectora y la estructura cooperativa en actividades de lectura. Un elemento fundamental de RITE es que permite a los estudiantes ver que se puede crear significado a partir de un artículo informativo (Pollete, 2002; Espinoza-Herold, 2010). La lectura tiene un objetivo: identificar lo que es correcto de lo que no es. Por su parte, la estructura cooperativa es evidente en el hecho de que la estrategia tiene un uso recomendado en equipo; ni Pollete ni Espinoza-Herold establecen si estos equipos tienen que ser formados por el maestro o si los estudiantes lo hacen a elección, por lo que sería justo decir que no existe inconveniente si se decide por lo último, que es preferible en el contexto de la motivación lectora, pues la elección de con quien realizar actividades de lectura juega un papel en esta (vid. Sección 2.2.2.7).

Es interesante recalcar el hecho de que en ningún momento de la aplicación de la estrategia el maestro debe decir que los alumnos se equivocan en sus declaraciones o ideas, puesto que esta práctica tiende a fastidiar el sentido de competencia de los estudiantes, la cual, como sabemos, es fundamental para la motivación intrínseca, y podría socavarla (Deci y Ryan, 2009). Los estudiantes se dan cuenta de sus errores por su propia cuenta al leer la versión del artículo con información verídica.

Volviendo al objetivo principal de RITE, según lo atestiguado durante su aplicación, durante el cuarto paso los estudiantes leen el artículo correcto sin necesidad

de incentivo por parte del maestro (Pollete, 2002; Espinoza-Herold, 2010), lo cual, de acuerdo con nuestras definiciones, refleja el fenómeno de motivación intrínseca.

Dadas estas características y hallazgos de la estrategia RITE, esta herramienta demuestra ser pertinente para la motivación lectora, por lo que, dentro de las opciones para intervenciones educativas, será esta la que guiará el diseño metodológico del trabajo de intervención.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1 Introducción

La pedagogía, al situarse en el contexto espacio temporal de la sociedad y sus valores y principios, es responsable de las propuestas educativas, así como de sus motivos y justificaciones. La función del pedagogo, por lo tanto, es crear la teoría necesaria para llevar a cabo las funciones de la educación (Liscano, 2007). La investigación se presenta como el medio a través del cual el pedagogo construye el conocimiento científico de su ciencia (Marín, 2009). Y tal investigación es inseparable de la intervención educativa; resulta imposible llevar a cabo investigaciones educativas sin intervenciones (Burgo et al., 2019). La intervención educativa ha sido entendida, de manera general, como “el conjunto de actuaciones, de carácter motivacional, pedagógico, metodológico, de evaluación, que se desarrollan por parte de los agentes de intervención, bien sean institucionales o personales, para llevar a cabo un programa previamente diseñado, y cuyo objetivo es intentar que las personas o grupo con los que se interviene alcance, en cada caso, los objetivos propuestos en dicho programa” (Jordán et al., 2011, p. 541). De acuerdo con estos mismos autores, se puede considerar que la intervención educativa tiene tres fases: la inicial, la de ejecución y la de valoración.

La fase inicial corresponde al diagnóstico: la identificación del contexto que se realizará la intervención y se fijan los objetivos, lo que se quiere lograr. La de ejecución, considerada la más importante, corresponde a la elaboración y práctica del programa mediante el cual se propone cumplir objetivos. Finalmente, en la valoración se examinará el programa y su aplicación.

La metodología en este trabajo se caracteriza por ser cualitativa, utilizando muestras a conveniencia. Los participantes fueron seleccionados basándose en su relevancia y disposición para contribuir al estudio.

3.2 Descripción del escenario de estudio

En esta sección se detalla la composición de los grupos de participantes en el estudio, así como las características demográficas relevantes.

En México, el sistema educativo se divide en tres niveles: básico, que incluye dos o tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria; media superior, que abarca tres años de formación en bachillerato o preparatoria; y superior, que generalmente dura entre cuatro y cinco años de licenciatura. En el nivel de media superior, existen distintos subsistemas que se ofrecen tanto a nivel público como privado, aunque la mayoría de la oferta es proporcionada por la educación pública. La disponibilidad de estos subsistemas es distinta de acuerdo con el estado de la república. En el caso de Baja California, la educación media superior se organiza en tres subsistemas: el Bachillerato General, que ofrece una formación académica amplia para preparar a los estudiantes para la universidad; el Bachillerato Tecnológico, que combina la educación general con una formación técnica en áreas específicas y que permite a los estudiantes obtener un título de técnico y la opción de continuar sus estudios o ingresar al mercado laboral; y el Bachillerato Profesional Técnico, que se enfoca en la formación práctica y técnica específica para el trabajo, el cual brinda competencias laborales inmediatas y también la posibilidad de continuar con estudios superiores.

En particular, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California (CECyTE BC) es un subsistema que se enfoca en proporcionar una educación integral, preparando a los estudiantes tanto para el ingreso a la educación superior como para su incorporación al ámbito laboral (CECyTE BC, s. f.).

Universo

El universo de estudio fue conformado por los estudiantes de segundo semestre del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California (CECyTE BC) Plantel Centenario, que tiene como oferta educativa las carreras técnicas de Procesos de Gestión Administrativa, Electrónica y Servicios de Hotelería. En las múltiples edificaciones, la escuela posee 19 salones, 4 laboratorios: cómputo, electrónica, hotelería y ciencia. También cuenta con 2 módulos de tutorías, sala de maestros, dirección y subdirección, al igual que cafetería y cancha de deportes. Finalmente, la institución posee su propia biblioteca, con 1374 títulos que abarcan distintas áreas del conocimiento, proporcionando así a los estudiantes un recurso invaluable para su desarrollo académico

Para este estudio específico, no se consideró a la totalidad de estos grupos, sino que se seleccionaron dos grupos específicos para formar la muestra.

Muestra

Para esta investigación, se seleccionó dos grupos de segundo semestre de la institución: uno como grupo experimental y otro como grupo de control, con el objetivo de comparar los niveles de motivación lectora y su evolución entre un grupo que recibe las estrategias de intervención y otro que no. La elección de un grupo experimental y

uno de control permite medir de manera más precisa el impacto de las estrategias aplicadas, diferenciando los efectos específicos de estas en la motivación lectora frente a un grupo que no recibe dicha intervención.

Grupo Experimental

- Tamaño: 17 estudiantes.
- Género: 10 estudiantes de sexo femenino y 7 de sexo masculino.
- Edad: Los participantes tienen edades comprendidas entre los 15 y 17 años.

Grupo de Control

- Tamaño: 19 estudiantes.
- Género: 12 estudiantes de sexo masculino y 7 de sexo femenino.
- Edad: Los participantes tienen edades comprendidas entre los 15 y 17 años.

3.3 Descripción de las técnicas e instrumentos

3.3.1 Cuestionario de Motivaciones para la Lectura (MRQ)

Para el diagnóstico y la evaluación se utilizó el MRQ, que funcionó tanto como instrumento de diagnóstico como de evaluación para la intervención educativa. Se aplicó de manera previa a esta y posteriormente, con el fin de analizar los cambios en la motivación lectora de los estudiantes.

El MRQ fue elegido como la base del instrumento de la presente investigación por ser, como mencionan Schiefele et al., “probablemente el cuestionario más ampliamente utilizado para medir la motivación para la lectura” (2012, p. 434), teniendo múltiples estudios como respaldo para validar sus datos (Guthrie y Wigfield, 1997; Wang y Guthrie, 2004; Kyaw y Tin, 2020).

El Cuestionario de motivaciones para la lectura (MRQ) consiste en 54 ítems en escala Likert, los cuales indagan las 11 dimensiones de la motivación lectora identificadas. El instrumento relaciona de manera clara cada ítem con su dimensión y si se trata de motivación extrínseca e intrínseca (Schiefele et al., 2012).

Por ejemplo, los ítems correspondientes a la dimensión de Curiosidad son:

- Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.
- A veces pierdo la noción del tiempo si estoy leyendo sobre un tema interesante.
- Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.
- Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.
- Me gusta leer sobre cosas nuevas.
- Me gusta leer sobre personas de diferentes países.

Las cuatro respuestas posibles para cada uno de los ítems en la escala, con su respectiva puntuación, son “Suena muy diferente a mí” (1), “suena un poco diferente a mí” (2), “suena un poco como yo” (3) y “suena mucho como yo” (4). El instrumento completo se puede encontrar en anexos.

El MRQ está diseñado, en principio, para estudiantes en los últimos años de primaria y de secundaria, por lo que su aplicación en alumnos de preparatoria parecería estar fuera de su alcance. Esto refleja una carencia del área: la falta de instrumentos para medir la motivación lectora en preparatoria. En la revisión realizada sólo se tiene registro del Adolescent Motivation to Read Profile (AMRP), elaborado por Pitcher et al. (2007), que a su vez es una adaptación del Motivation to Read Profile (MRP) de Gambrell (1995). Se pudo haber utilizado dicho test en esta investigación, sin embargo no sucedió debido a que en cualquiera de los dos casos era necesario una adaptación, y se optó por utilizar el que ya tiene como objeto de evaluación las distintas dimensiones de la motivación lectora.

Pese que el MRQ fue elaborado pensando en niños de primaria y secundaria, es importante destacar que no solo ha sido utilizado en estudiantes de edad distinta a la muestra del presente proyecto (Kyaw y Tin, 2020), sino que Bozack (2011) elaboró el Cuestionario del proyecto de alfabetización de la escuela superior (High School Literacy Project Questionnaire o HSLPQ por sus siglas en inglés), un cuestionario dirigido y aplicado a estudiantes de preparatoria que tiene como base el MRQ. Como instrumento de diagnóstico y posterior evaluación para el presente estudio, se considerarán las adaptaciones para bachillerato propuestas por Bozack a los ítems, así como las modificaciones a su posición en las respectivas dimensiones, a la vez que se evalúan únicamente las dimensiones definidas en §2.2.2.5. Tras estos cambios, la versión del MRQ terminó con 31 ítems divididos en seis dimensiones, los cuales pueden leerse a continuación.

Curiosidad

1. Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.
2. Si el profesor discute algo interesante, puedo que lea más al respecto.
3. Me gusta leer sobre cosas nuevas.
4. Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.
5. Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.
6. Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.
7. Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.

Competencia

8. Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.
9. Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.
10. Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.
11. Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.

Involucramiento

12. Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.
13. *Leo porque tengo que hacerlo.
14. Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.
15. Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.
16. Me gustan los misterios.
17. Me hago imágenes mentales cuando leo.
18. Leo historias de fantasía.

19. Leo historias con mucha acción y aventura.

20. *No me gusta leer historias con múltiples personajes.

Reconocimiento

21. La gente me ha dicho que soy un buen lector.

22. Mis padres notan que soy un buen lector.

23. Soy un buen lector.

24. Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.

Calificaciones

25. Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.

26. Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.

27. Leo para mejorar mis calificaciones.

28. Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.

Cumplimiento

29. Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.

30. Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.

31. Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.

Finalmente, mencionar que en la presente investigación, el cuestionario se aplicó en formato impreso.

3.3.2 Estrategia de comparación utilizando MRQ

El estudio diagnóstico se llevó a cabo el día jueves 11 de abril del 2024 con la aplicación del MRQ a 17 estudiantes del grupo experimental y 19 estudiantes del grupo de control. Tanto los tutores legales de los estudiantes como la institución firmaron documentos de consentimiento informado para su participación en la intervención. Este diagnóstico se hizo previo a cualquier intervención, con el objetivo de identificar la motivación lectora en ambos grupos, quienes dispusieron de veinte minutos para completar el cuestionario MRQ. En el caso del grupo experimental, fui responsable de impartir la evaluación, mientras que para el grupo de control, se proporcionaron las instrucciones y los cuestionarios a la docente, quien actuó como mi supervisora en la institución.

Para la comparación de los niveles de motivación lectora en los grupos experimental y de control, se utilizó la fórmula de normalización:

$$\left(\frac{4e+3d+2c+1b+0a}{4n} \right)$$

En esta fórmula, los coeficientes (4, 3, 2, 1 y 0) corresponden a las puntuaciones elegidas en la escala Likert del MRQ por los estudiantes, reflejando el nivel con que se sienten identificados con cada uno de los ítems sobre la motivación lectora. Las variables (e, d, c, b y a) representan la cantidad de veces (frecuencia) que cada opción fue seleccionada por los estudiantes dentro de cada grupo estudiado. La suma de los puntajes obtenidos ($4e + 3d + 2c + 1b + 0a$) se divide entre $4n$: el 4 representa el puntaje máximo posible, y n es el número total de respuestas. Este cálculo permite

obtener un promedio normalizado en una escala de 0 a 1, donde 1 indicaría el puntaje máximo si todas las respuestas estuvieran en la categoría más alta.

La normalización permite ajustar equitativamente las diferencias en la frecuencia de estas respuestas entre los grupos de control y experimental, teniendo en cuenta el tamaño de muestra distinto n en cada grupo.

Después de calcular las normalizaciones para cada pregunta dentro de las dimensiones de la motivación lectora, el siguiente paso fue determinar la media de normalización de cada dimensión. Esto se realizó sumando todas las normalizaciones de los ítems que componen cada dimensión y luego dividiendo esta suma por la cantidad total de ítems en esa dimensión. Este enfoque no solo facilita la comparación entre diferentes dimensiones de motivación lectora, sino que también proporciona una medida comprensiva y representativa del nivel general de motivación lectora en cada una de las áreas examinadas.

Es importante mencionar que para la normalización de los ítems número 13 “Leo porque tengo que hacerlo” y 20 “No me gusta leer historias con múltiples personajes”, las puntuaciones fueron invertidas, convirtiendo las puntuaciones de 1 en 4, 2 en 3, 3 en 2, y 4 en 1, tal y como establece Wigfield (1996, p. 17) en cuanto al primero de estos reactivos, que fue trasladado por Bozack (2011) a la dimensión de Involucramiento en sus ajustes para preparatoria. Por su parte, el ítem “No me gusta leer historias con múltiples personajes.” pertenece originalmente a la dimensión Evitación del trabajo de lectura, cuyos ítems no se toman en cuenta para la puntuación en el cuestionario original. Como ocurre con el ítem anterior, Bozack lo redirigió a la dimensión de Involucramiento, y debido a que mayor puntuación en los reactivos de evitación

significa menor motivación, se optó por llevar a cabo la misma práctica de Wigfield de invertir las puntuaciones. Estos dos reactivos están marcados con “*” para su identificación y las cifras invertidas que se utilizaron para el cálculo son las que se encuentran entre paréntesis en las tablas.

3.3.3 Diario de campo

Como complemento del seguimiento de lo que será la intervención y su evaluación, también se llevó un diario de campo en el cual se registraron las observaciones relevantes en las seis semanas desde la aplicación del diagnóstico, pasando por la intervención, hasta la evaluación de esta, con el fin de utilizarlo como instrumento para la reflexión y el análisis de la práctica educativa, tal y como lo plantean Cid e Higuera (2017). Estos autores definen el diario de campo al citar a Latorre (1996), quien lo describe como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la autoobservación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996, p. 56, citado en Cid e Higuera, 2017, “El diario de campo como instrumento para la reflexión”). El diario de campo utilizado en la presente intervención fue de estructura libre, siguiendo únicamente el principio señalado por Gento (2004, citado en Cid e Higuera, 2017) de registrar secuencialmente los eventos de interés acontecidos durante la práctica.

3.3.4 Categorías para el análisis de resultados

A continuación, en la tabla 1 se sintetizan las categorías para el análisis de resultados empleadas en esta investigación, las cuales han sido desarrolladas en detalle

previamente en la discusión teórica del problema. Se definen tanto las categorías principales como sus respectivas subcategorías (dimensiones) para proporcionar una comprensión clara de los factores que influyen en la motivación de los estudiantes en relación con la lectura. Por su claridad, se optó por utilizar las definiciones de motivación intrínseca y extrínseca presentadas por Schiefele et al. (2012) y las subcategorías según las definiciones de Schaffner et al. (2013).

Categoría	Definición	Subcategoría	Definición
Motivación intrínseca	“Disposición a leer porque esa actividad es satisfactoria o gratificante por sí misma” (Schiefele, et al., 2012).	Curiosidad	Leer “para aprender más acerca de los temas de interés de uno” (Schaffner et al., 2013, p. 370).
		Involucramiento	Leer “para perderse en la historia o experimentar acciones imaginativas” (Schaffner et al., 2013, p. 370).
Motivación extrínseca	“Se refiere a las razones para leer que son externas tanto a la actividad de la lectura como al tema del texto” (Schiefele, et al., 2012).	Competencia	Leer “para alcanzar mayores niveles de logro académico, particularmente en la lectura, que otros estudiantes” (Schaffner et al., 2013, p. 370).
		Reconocimiento	Leer “para recibir elogios por un buen desempeño en la lectura” (Schaffner et al., 2013, p. 370).
		Calificaciones	Leer “para mejorar las calificaciones de uno en la escuela” (Schaffner et al., 2013, p. 370).
		Cumplimiento	Leer “por presión externa” (Schaffner et al., 2013, p. 370).

Tabla 1. Tabla de categorías para el análisis de resultados.

Capítulo 4: Plan de intervención

4.1 Resultados del diagnóstico

Motivación intrínseca

El MRQ aplicado a los estudiantes con el fin de identificar su motivación lectora proporcionó los siguientes resultados. Previo a cualquier intervención, los estudiantes del grupo experimental se muestran generalmente más intrínsecamente motivados, teniendo medias de normalización superiores tanto en la dimensión de Curiosidad (0.63 frente a 0.58), como en la de Involucramiento (0.72 frente a 0.65). Este fenómeno, en números rojos, se puede observar en las tablas 2 y 3.

Este hallazgo sugiere que los estudiantes del grupo experimental muestran una mayor motivación hacia la lectura impulsada por los factores internos de la curiosidad por esta y el goce obtenido de la actividad de leer, en comparación con sus pares del grupo de control. Esto puede estar influenciado por varios factores, como por ejemplo el hecho de que los estudiantes del grupo de control podrían haber tenido experiencias previas que fomentaron una mayor motivación hacia la lectura.

Afirmación (Ítem)	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
1. Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.	3	1	7	7	6	5	3	4	0.61	0.67
2. Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.	4	1	8	7	4	5	3	4	0.57	0.67
3. Me gusta leer sobre cosas nuevas.	3	3	8	5	4	6	4	2	0.61	0.57
4. Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.	3	1	4	5	8	7	4	4	0.67	0.70
5. Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.	6	2	4	6	5	4	4	4	0.59	0.61
6. Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.	5	3	7	2	5	5	2	7	0.55	0.73
7. Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.	9	6	4	6	4	3	2	2	0.48	0.51
Media:									0.58	0.63

Tabla 2. Tabla de resultados del diagnóstico correspondientes a la dimensión de Curiosidad. Elaboración propia.

Afirmación (ítem)	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
1. Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.	8	2	4	2	4	7	3	6	0.52	0.75
*2. Leo porque tengo que hacerlo.	4(5)	6(2)	8(2)	6(3)	2(8)	3(6)	5(4)	2(6)	0.64	0.73
3. Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.	5	1	5	6	7	4	2	6	0.57	0.72
4. Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.	2	5	6	3	5	6	6	3	0.69	0.60
5. Me gustan los misterios.	2	3	1	3	10	5	6	6	0.76	0.70
6. Me hago imágenes mentales cuando leo.	2	1	3	1	6	2	8	13	0.76	0.89
7. Leo historias de fantasía.	4	5	6	1	4	2	4	8	0.57	0.66
8. Leo historias con mucha acción y aventura.	3	3	4	5	6	3	6	6	0.69	0.67
*9. No me gusta leer historias con múltiples personajes.	8(4)	9(0)	5(2)	2(6)	2(5)	6(2)	4(8)	0(9)	0.72	0.79
Total:									0.65	0.72

Tabla 3. Tabla de resultados del diagnóstico correspondientes a la dimensión de Involucramiento.

Elaboración propia.

Motivación extrínseca

En cuanto a las dimensiones de motivación extrínseca, los resultados no fueron muy diferentes a lo visto en la intrínseca: los estudiantes del grupo experimental muestran generalmente mayor puntuación, teniendo normalizaciones superiores en las dimensiones de Competencia (0.61 a 0.57), Calificaciones (0.61 a 0.58) y Cumplimiento (0.70 a 0.59). Esto se puede observar en las tablas 4, 5 y 6:

Afirmación (ítem)	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
1. Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.	4	5	6	1	6	7	3	4	0.60	0.64
2. Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.	7	5	5	4	2	6	5	2	0.56	0.57
3. Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.	6	5	4	3	7	6	2	3	0.56	0.60
4. Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.	5	4	7	4	4	5	3	4	0.56	0.63
Media:									0.57	0.61

Tabla 4. Tabla de resultados del diagnóstico correspondientes a la dimensión de Competencia.

Elaboración propia.

Afirmación (ítem)	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental
1. Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.	5	6	5	5	6	3	3	3	0.59	0.54
2. Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.	6	5	3	2	7	4	3	6	0.59	0.66
3. Leo para mejorar mis calificaciones.	5	1	6	7	5	6	3	3	0.57	0.66
4. Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.	7	6	3	3	4	2	5	6	0.59	0.61
Medial:									0.58	0.61

Tabla 5. Tabla de resultados del diagnóstico correspondientes a la dimensión de Calificaciones.

Elaboración propia.

Afirmación (ítem)	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
1. Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.	5	3	6	2	6	8	2	4	0.56	0.69
2. Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.	5	2	4	4	8	4	2	7	0.59	0.73
3. Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.	4	1	6	6	4	5	5	5	0.63	0.70
Media:									0.59	0.70

Tabla 6. Tabla de resultados del diagnóstico correspondientes a la dimensión de Cumplimiento.

Elaboración propia.

Este fenómeno, sin embargo, no se replicó en la dimensión de Reconocimiento.

Como muestra la tabla 7, se observa una normalización de 0.49 para ambos grupos.

Afirmación (ítem)	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental
1. La gente me ha dicho que soy un buen lector.	6	10	10	3	2	3	1	1	0.47	0.42
2. Mis padres notan que soy un buen lector.	9	10	7	5	2	1	1	1	0.43	0.39
3. Soy un buen lector.	5	5	8	5	5	5	1	2	0.52	0.55
4. Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.	6	5	5	5	5	2	3	5	0.56	0.60
Total:									0.49	0.49

Tabla 7. Tabla de resultados del diagnóstico correspondientes a la dimensión de Reconocimiento. Elaboración propia.

Estos resultados nos indican que los estudiantes del grupo experimental muestran una mayor motivación hacia el acto de leer por razones de competir contra sus compañeros, conseguir buenas calificaciones y, particularmente, cumplir con las actividades que involucran la lectura, en comparación con el grupo de control. A la vez, también nos dicen que ambos grupos se sienten motivados a leer por el reconocimiento de sus padres y/o compañeros en la misma medida.

Este fenómeno puede deberse a multitud de factores. Una de estas posibilidades es que los estudiantes del grupo experimental sientan una mayor presión

externa respecto a su desempeño en la lectura. Puede que vean en la competitividad, las buenas calificaciones y en el cumplimiento un reflejo de su competencia lectora.

Respecto al Reconocimiento, el que ambos grupos muestren un nivel similar podría sugerir que perciben el reconocimiento externo de manera uniforme. Es decir, que la percepción de la valoración recibida por sus esfuerzos de lectura no se ve afectada por otros aspectos de su relación con la actividad de leer. De ser este el caso, la intervención no tendría efecto alguno en esta dimensión.

Basado en lo presentado anteriormente, se observa que los estudiantes del grupo experimental muestran una mayor motivación tanto intrínseca como extrínseca hacia la lectura en comparación con los del grupo de control. La motivación intrínseca se refleja en una mayor predisposición hacia la lectura por razones internas como la curiosidad y el disfrute derivado de la actividad de leer. Además, los estudiantes del grupo experimental muestran una mayor motivación extrínseca, impulsada por factores externos como la competencia con los compañeros, la obtención de buenas calificaciones y el cumplimiento de actividades relacionadas con la lectura.

Sin embargo, los dos grupos muestran una motivación similar en la dimensión de Reconocimiento, donde el reconocimiento de padres y/o compañeros no difiere significativamente entre el grupo experimental y el grupo de control.

Así, resulta crucial analizar si esta mayor motivación lectora hacia la lectura en el grupo experimental se traduce en un aumento en las motivaciones después de la intervención, o si, por el contrario, tendrá un efecto negativo o nulo, ya sea tanto en motivación intrínseca como extrínseca o únicamente en una. Comprender cómo una

mayor motivación general hacia la lectura influye en la motivación post-intervención permitirá una evaluación más completa del impacto de la intervención y ayudará a determinar si las diferencias iniciales en motivación se mantienen o se ajustan en respuesta a las actividades implementadas. Este análisis proporcionará una visión más detallada de la efectividad de la intervención y de los factores que contribuyen a las variaciones en la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes.

4.2 Tabla y cronograma de actividades

Dado el resultado del diagnóstico anterior, se procedió a diseñar una intervención que permitiera a los estudiantes tener más libertad respecto a los textos con los cuales aprenden, a partir de articular la implementación de la estrategia RITE. La intervención se pensó para un periodo de seis semanas, en catorce sesiones de 50 minutos, incluyendo la de diagnóstico y evaluación, para el grupo experimental de 17 estudiantes. El cronograma de actividades que guía la ejecución de estas sesiones se presenta en la tabla 8. En color anaranjado se ilustran las sesiones correspondientes al diagnóstico; en amarillo, las correspondientes a la intervención; y finalmente, en rojo, las sesiones de evaluación.

Actividad	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Diagnóstico						
Aplicación de RITE						
Categorización gramatical en biografía de personaje						
Elaboración de síntesis sobre la disertación						
Lectura de cuento a elección						
Elaboración de reporte de lectura						
Lectura de artículo de tema a elección						
Elaboración de artículo estilo RITE						
Evaluación						

Tabla 8. Cronograma de actividades. Elaboración propia.

4.3: Planeaciones

A continuación se muestra la planeación didáctica realizada para los cuatro temas impartidos durante el periodo de la intervención, entendiendo planeación como plan de trabajo que organiza de manera efectiva los elementos necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tejeda y Eréndira, 2009, “La planeación didáctica”). En el caso del presente trabajo, se optó por organizar las planeaciones en temas, los cuales se dividieron en tres sesiones con el fin de cumplir con el currículum establecido por la institución. En cada una de estas sesiones se detallan sus respectivas actividades a desarrollar y recursos necesarios para ello, así como recomendaciones. Así, la planeación se puede observar en las tablas 9 a 12.

TEMA:	CATEGORÍAS GRAMATICALES		
SESIÓN	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RECURSOS	RECOMENDACIONES
1	<p>Inicio: Aplicar la estrategia RITE, organizando al grupo en equipos, haciéndoles entrega de un artículo expositivo sobre las nueve categorías gramaticales con información verdadera y falsa.</p> <p>Desarrollo: Leer por un minuto el artículo con información dudosa, tras lo cual el docente informa a los estudiantes sobre la veracidad de su información. Los estudiantes hacen sugerencias respecto a lo que es verídico y ficticio, el docente anota tales sospechas en el pizarrón, sin brindar juicio alguno sobre su veracidad.</p> <p>Cierre: Proporcionar a estudiantes el artículo con información verdadera y leer el texto. Resolver dudas. Solicitar biografía de un personaje a elección para la tercera sesión del tema.</p>	Pizarrón, lápiz/pluma, plumones, artículos (verdadero y falso).	
2	<p>Inicio: Elaborar en el pizarrón tabla con nueve categorías gramaticales en la primera fila.</p> <p>Desarrollo: Participar de manera ordenada en el pizarrón, escribiendo cada estudiante una palabra a elección en la categoría gramaticales correspondientes. Sugerir tomar notas en el cuaderno.</p> <p>Cierre: Resolver cualquier duda. Recordar a los estudiantes la biografía de un personaje, solicitada en la sesión anterior, que será utilizada en la siguiente.</p>	Pizarrón, plumones, lápiz/pluma, cuaderno.	<p>Se recomienda limitar las categorías más comunes como sustantivos o verbos.</p> <p>De ocurrir, el docente deberá corregir cualquier palabra colocada en una categoría gramatical que no corresponda.</p> <p>Si todos los estudiantes participan antes de terminar la sesión, incentivar participaciones siguientes con puntuación extra.</p>
3	<p>Inicio: Solicitar a los estudiantes la biografía de un personaje, encargada en sesiones anteriores.</p> <p>Desarrollo: Reconocer y subrayar en la biografía las palabras de acuerdo a su categoría gramatical, para categorizarlas en una tabla en el cuaderno. Trabajar en parejas de manera opcional.</p> <p>Cierre: Revisar actividad y resolver dudas.</p>	Pizarrón, plumones, lápiz/pluma, cuaderno, biografía de personaje.	<p>Debido a que no todas las categorías gramaticales están presentes en textos como la biografía, se recomienda solicitar una tabla con las más comunes, a saber: sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios y determinantes.</p> <p>Asimismo, debido a la extensión del texto, limitar la cantidad de palabras solicitadas por categorías. Ejemplo: 10 sustantivos, 10 verbos, etcétera.</p>

Tabla 9. Planeación para el tema “Categorías gramaticales”. Elaboración propia.

TEMA:	EXPRESIÓN ORAL: DISERTACIÓN		
SESIÓN	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RECURSOS	RECOMENDACIONES
1	<p>Inicio: Preguntar a modo de lluvia de ideas a los estudiantes sobre sus conocimientos respecto a qué son la expresión oral y la disertación.</p> <p>Desarrollo: Explicar los puntos clave de la disertación: qué es, sus elementos, características y división. Sugerir tomar notas en el cuaderno.</p> <p>Cierre: Resolver dudas. Solicitar para la sesión siguiente dos textos, provenientes de dos fuentes distintas, sobre la disertación.</p>	Pizarrón, lápiz/pluma, plumones, cuaderno.	
2	<p>Inicio: Solicitar los textos sobre la disertación encargados en la sesión anterior.</p> <p>Desarrollo: Con base a los textos solicitados, escribir en palabras propias una síntesis sobre la disertación, de mínimo una cuartilla. Trabajar en parejas de manera opcional.</p> <p>Cierre: Revisar el trabajo. Resolver dudas.</p>	Pizarrón, plumones, libro, textos sobre la disertación, lápiz/pluma, cuaderno.	Si los estudiantes no llegan a cumplir con los textos solicitados, realizar la síntesis con base a las páginas del libro sobre el tema en cuestión.
3	<p>Inicio: Revisar síntesis pendientes de la sesión anterior, de haberlas. De lo contrario, retomar el tema de la disertación.</p> <p>Desarrollo: Solicitar a los estudiantes su participación, retomando lo aprendido y haciendo el docente las anotaciones de las participaciones en el pizarrón. Sugerir notas en el cuaderno.</p> <p>Cierre: Resolver dudas finales sobre la disertación.</p>	Pizarrón, plumones, lápiz/pluma, cuaderno/hojas blancas, textos sobre la disertación, libro.	

Tabla 10. Planeación para el tema “Expresión oral: disertación”. Elaboración propia.

TEMA:	COMPRESIÓN LECTORA		
SESIÓN	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RECURSOS	RECOMENDACIONES
1	<p>Inicio: Comentar con los estudiantes los temas de cuentos y reporte de lectura. Solicitar que para la siguiente sesión traigan uno de su preferencia. Anotar en el pizarrón autores como recomendación.</p> <p>Desarrollo: Explicar el reporte de lectura: su contenido, elementos, características, etcétera. Escribir puntos clave en el pizarrón y recomendar a los estudiantes tomar notas.</p> <p>Cierre: Resolver dudas. Recordar el cuento para la siguiente.</p>	Pizarrón, lápiz/pluma, libro plumones, cuaderno.	
2	<p>Inicio: Solicitar el cuento encargado en la sesión pasada. Entregar cuentos a estudiantes que no hayan cumplido.</p> <p>Desarrollo: Leer, de manera individual o en parejas, el cuento solicitado.</p> <p>Cierre: Inquirir respecto a su experiencia con la lectura; de no haber terminado, hacerlo de tarea. Resolver dudas.</p>	Cuentos impresos o en digital.	Respecto a los cuentos para los estudiantes que no cumplieron, se recomienda elegir adecuadamente el material y no optar por cuentos densos ni largos.
3	<p>Inicio: Retomar el tema del reporte de lectura, memorando los elementos más importantes y requisitos.</p> <p>Desarrollo: Redactar el reporte de lectura sobre el cuento leído la sesión anterior. Resolver dudas.</p> <p>Cierre: Revisar reportes de lectura. Resolver dudas.</p>	Pizarrón, plumones, lápiz/pluma, cuaderno/hojas blancas.	

Tabla 11. Planeación para el tema “Comprensión lectora”. Elaboración propia.

TEMA:	EXPRESIÓN ESCRITA		
SESIÓN	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	RECURSOS	RECOMENDACIONES
1	<p>Inicio: Retomar y comentar con los estudiantes múltiples temas de escritura vistos en el curso, tales como categorías gramaticales, puntuación o acentuación. Anotar puntos clave en el pizarrón y utilizar el libro de la materia para repasar.</p> <p>Desarrollo: Explicar a los estudiantes la actividad de cierre de curso: la escritura de un artículo con información ficticia y real (como los utilizados en la estrategia LIDE), tomando como base información verídica.</p> <p>Cierre: Solicitar para la siguiente sesión uno o más artículos sobre un tema a elección. Resolver dudas.</p>	Pizarrón, lápiz/pluma, libro, plumones, cuaderno.	
2	<p>Inicio: Anotar en el pizarrón los requisitos del artículo a escribir. Explicar detalladamente dichos requisitos.</p> <p>Desarrollo: Leer el artículo real, individual o en parejas. Escribir avances del artículo.</p> <p>Cierre: Revisar avances y borradores del artículo. Resolver dudas.</p>	Pizarrón, plumones, artículo(s) verídico impreso o digital, lápiz/pluma, cuaderno.	
3	<p>Inicio: Consultar con los estudiantes respecto al progreso de su artículo.</p> <p>Desarrollo: Escribir el artículo ficticio con los requisitos solicitados. Leer frente al grupo, de manera voluntaria, sus trabajos y el artículo real.</p> <p>Cierre: Revisar artículos. Resolver dudas.</p>	Pizarrón, plumones, lápiz/pluma, cuaderno, artículo (s) verídico impreso o digital.	

Tabla 12. Planeación para el tema “Expresión escrita”. Elaboración propia.

Capítulo 5: Resultados

5.1 Implementación de la intervención

Como se puede observar en las planeaciones de §4.3, la intervención estuvo diseñada para su aplicación en 12 sesiones divididas en cuatro semanas. No obstante, debido a las suspensiones de clases acontecidas en el periodo de aplicación y la necesidad educativa de la institución por la impartición de los temas, al final resultó posible aplicar la intervención únicamente durante 7 días, entre los cuales se realizaron las mismas actividades planeadas para las 12 sesiones. Se presenta entonces un resumen de lo ocurrido en las sesiones:

Día 1 (16 de abril): La implementación de la estrategia LIDE (vid. Sección 2.2.3) salió según lo esperado. Los estudiantes se mostraron motivados a la lectura del artículo incluso antes de la revelación de que este contenía información no verídica; no obstante, su concentración en el texto aumentó notablemente después de dicha instrucción. Esta reacción es coherente con lo establecido en el §2.2.3.1, ya que marca el inicio de la tarea estimulante del juego. Como era de esperarse, se observa un notable incremento en la motivación.

Pese a esto, es importante señalar que en la bitácora se hace constancia de que, en la fase de declaración, el entusiasmo no fue general:

“Esto varió un poco en la declaración: no todos los equipos parecían igualmente dispuestos a participar” (Gallardo, Carlos. Diario de campo, 16 de abril de 2024).

Así, también se identifica que un estudiante de un equipo poco participativo mostró señales de estar un tanto desintegrado:

“Se debe destacar que [...] fue necesario incluir (error original: 'implementar') a un joven quien parece no estar muy integrado al grupo, puesto que teniendo opción de trabajar voluntariamente con quien quisiera, no eligió nada y fue necesario asignarle al equipo con la menor cantidad de integrantes” (Gallardo, Carlos. Diario de campo, 16 de abril de 2024).

Otro aspecto a notar durante la fase de declaración fue la competencia de los alumnos para discernir cuáles partes del artículo eran verdaderas y cuáles falsas, habiendo cometido únicamente un error en el pizarrón. Finalmente, cuando se tuvo que leer el artículo auténtico, los estudiantes se mostraron satisfechos al ver que la gran mayoría de sus sospechas se vieron confirmadas. Esto es positivo porque tal y como fue expuesto en §2.2.2.2, la competencia, el sentirse capaz de completar tareas, es fundamental para la formación de la motivación intrínseca de acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

Día 2 (17 de abril): En esta sesión, donde la participación representaba la asistencia del día, la disposición de los estudiantes fue destacable más allá incluso del requisito mínimo, la mayoría de los estudiantes pasó más de una vez al pizarrón y debido a ello se brindó puntuación extra en la asignatura.

Día 3 (18 de abril): La sesión del tercer día fue bastante peculiar, ya que los alumnos se mostraron bastante entusiasmados por realizar la actividad con la biografía de su personaje, sin embargo, ello no fue posible debido a que la institución asignó un taller de lectura para la sesión, cuya actividad consistía en la lectura de un texto predeterminado por la escuela del cual tenían que responder distintas preguntas y

realizar unos cuantos ejercicios. Pese a esto, la motivación lectora de los estudiantes es anotada en la bitácora:

“Todos los equipos (formados a voluntad por los estudiantes) estuvieron absortos en la lectura y actividad” (Gallardo, Carlos. Diario de campo, 18 de abril de 2024).

Es probable que una de las razones por las cuales los estudiantes mostraron entusiasmo, incluso al leer un texto no seleccionado por ellos, sea la autonomía que tuvieron al elegir con quién trabajar, la cual es una práctica recomendada para fomentar la motivación lectora (Guthrie et al., 2006).

El único inconveniente que se presentó durante esta sesión fue que, a diferencia de las previas, fue necesario solicitarles que bajaran el volumen de plática no solo una vez, sino múltiples veces durante varios minutos, ya que estaban siendo disruptivos hacia el resto de sus compañeros, mostrándose un tanto distraídos poco antes de la realización de la actividad.

Día 4 (08 de mayo): Esta sesión aconteció dos semanas después de la última debido a que los días 23, 24 y 25 de abril se dedicaron a la evaluación del grupo, mientras que en la semana de los días 30 de abril y 01 y 02 de mayo, fue solicitado por parte de la institución que se utilizara el libro de la materia para trabajar, por lo que en dicha semana no hubo posibilidad de aplicar la intervención.

Ya estando en el tema de la disertación, los estudiantes se mostraron lo menos interesados entre todas las sesiones. Salvo dos o tres alumnos, el grupo no se mostró motivado ni en la comprensión del tema de la disertación ni en la participación en la

lluvia de ideas para descubrirlo. Esto se puede deber que era miércoles, y en esos días la clase es la última hora del grupo, por lo cual es posible que los alumnos estuvieran ya cansados para la presentación de un tema completamente nuevo y desconocido para ellos. Esto también nos lleva a lo discutido en §2.2.1.1 sobre el aprendizaje significativo de Ausubel. Dado que el tema presenta poca relación con los conocimientos previos de los estudiantes, se dificulta la posibilidad de que su aprendizaje sea significativo. En este contexto, resulta complicado asumir que los estudiantes tengan la predisposición necesaria para descubrir el significado de su nuevo conocimiento.

Día 5 (09 de mayo): A diferencia de la sesión anterior, la disposición al tema de la disertación fue mayor.

“Si bien, no todos los estudiantes cumplieron con el material (la mayoría no), sí es verdad que el grupo trabajó muy bien con lo proporcionado por el libro, entregando muy buenas síntesis”. (Gallardo, Carlos. Diario de campo, 09 de abril de 2024).

Los alumnos se concentraron bien en la actividad y no se distrajeron en ningún momento; las interrupciones fueron mínimas.

Día 6 (21 de mayo): Después de haberles solicitado el cuento con más de una semana de anticipación (debido a la suspensión de tres sesiones completas), la mitad de los estudiantes no cumplió con traerlo. Por ello, se les proporcionó uno a elección entre la variedad de géneros siguientes: “El ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde, “A la deriva” de Horacio Quiroga, “El nuevo traje del emperador” de Hans Christian

Andersen, y “La Leyenda del Monte Saint-Michel” de Guy de Maupassant. Estos cuentos, de distintas tradiciones literarias, fueron seleccionados debido a su brevedad, permitiendo así que los estudiantes pudieran leerlos y reflexionar sobre sus temáticas en un tiempo razonable. La sesión en su mayoría fue tranquila, con apenas un percance: en un momento determinado los estudiantes subieron el tono de voz durante las lecturas en equipo, y antes de que se les solicitará que lo bajaran, la jefa de grupo fue particularmente brusca al pedirle al grupo que se callaran; por ello, se le llamó la atención.

Respecto a la lectura, se destaca el caso de una estudiante:

“... tras la tarea, mencionó que le gustó mucho “El ruiseñor y la rosa de Oscar Wilde...” (Gallardo, Carlos. Diario de campo, 21 de mayo de 2024).

El cuento le había sido desconocido para ella hasta ese momento.

Día 7 (23 de mayo): En la última sesión, los estudiantes estuvieron tranquilos. Nuevamente, la mayoría no cumplió con lo solicitado para la actividad de la realización del artículo estilo RITE. Por ello, se optó por mantener participativo a la otra mitad del grupo, que se le encargó de tarea, mientras que la otra mitad escribía su artículo. Hubo gran disposición por parte de todo el alumnado.

5.2 Evaluación de la intervención

Una vez terminada la intervención, se volvió a aplicar el MRQ con el fin de comparar los resultados obtenidos en el diagnóstico con los de esta nueva aplicación del cuestionario. Es importante mencionar que, en esta aplicación, solo estuvieron presentes 17 de los 19 estudiantes en el grupo de control, y 11 de los 17 del grupo

experimental. Así también, se destaca que la aplicación del MRQ al grupo experimental se llevó a cabo en el laboratorio de electrónica, el cual presenta cierto nivel de ruido ambiental, por lo que las respuestas de dicho grupo pudieron ser influenciadas por este factor externo.

Los resultados de sus respuestas los podemos observar en las tablas 13 a 18. Al igual que los expuestos en la sección §4.1., las respuestas tienen una columna de normalización a partir del procedimiento expuesto en §3.3.2.

Afirmación (ítem)	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
1. Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.	5	1	4	3	7	5	1	2	0.55	0.68
2. Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.	4	1	10	4	2	4	1	2	0.5	0.65
3. Me gusta leer sobre cosas nuevas.	3	0	7	3	5	5	2	3	0.58	0.75
4. Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.	5	0	6	3	4	7	1	1	0.48	0.70
5. Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.	8	0	4	3	4	4	1	3	0.47	0.68
6. Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.	4	1	4	1	4	3	3	5	0.52	0.72
7. Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.	4	1	5	4	5	4	3	2	0.60	0.65
Media:									0.52	0.69

Tabla 13. Tabla de resultados de la evaluación correspondientes a la dimensión de Curiosidad.

Elaboración propia.

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
1. Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.	6	0	4	0	5	5	2	6	0.54	0.88
*2. Leo porque tengo que hacerlo.	1(5)	3(0)	8(2)	5(3)	2(8)	3(5)	5(1)	0(3)	0.54	0.75
3. Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.	2	1	7	2	6	7	1	1	0.55	0.68
4. Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.	5	0	5	5	4	2	3	4	0.57	0.72
5. Me gustan los misterios.	1	1	4	2	7	4	5	3	0.73	0.65
6. Me hago imágenes mentales cuando leo.	2	0	5	1	3	2	7	8	0.72	0.90
7. Leo historias de fantasía.	4	0	3	4	2	4	7	3	0.64	0.72
8. Leo historias con mucha acción y aventura.	4	2	2	2	5	4	6	3	0.69	0.68
*9. No me gusta leer historias con múltiples personajes.	5(3)	4(2)	3(5)	3(2)	5(3)	2(3)	3(5)	2(4)	0.61	0.70
Media:									0.62	0.74

Tabla 14. Tabla de resultados de la evaluación correspondientes a la dimensión de Involucramiento.

Elaboración propia.

Afirmación (ítem)	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental	Control	Experi mental
1. Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.	3	2	6	4	5	3	2	2	0.55	0.61
2. Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.	9	4	1	3	2	2	5	1	0.54	0.45
3. Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.	6	4	1	3	7	2	2	2	0.54	0.54
4. Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.	5	4	5	2	5	2	2	3	0.55	0.59
Media:									0.54	0.54

Tabla 15. Tabla de resultados de la evaluación correspondientes a la dimensión de Competencia.

Elaboración propia.

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
1. La gente me ha dicho que soy un buen lector.	9	4	5	2	2	2	1	3	0.42	0.59
2. Mis padres notan que soy un buen lector.	9	2	5	4	2	1	1	4	0.42	0.65
3. Soy un buen lector.	6	3	3	1	4	5	4	2	0.58	0.63
4. Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.	8	2	3	1	3	2	3	6	0.51	0.77
Media:									0.48	0.66

Tabla 16. Tabla de resultados de la evaluación correspondientes a la dimensión de Reconocimiento.

Elaboración propia.

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.	7	3	2	4	4	3	4	1	0.57	0.54
Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.	7	1	2	2	3	3	5	5	0.58	0.77
Leo para mejorar mis calificaciones.	6	1	2	6	5	2	4	2	0.60	0.61
Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.	5	2	5	1	1	3	6	5	0.61	0.75
Media:									0.59	0.66

Tabla 17. Tabla de resultados de la evaluación correspondientes a la dimensión de Calificaciones.

Elaboración propia.

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)		Suena un poco diferente a mí (2)		Suena un poco como yo (3)		Suena mucho como yo (4)		Normalización	
	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental	Control	Experimental
Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.	5	2	2	2	5	2	5	5	0.64	0.72
Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.	5	2	5	0	4	6	3	3	0.57	0.72
Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.	6	1	3	1	4	6	4	3	0.58	0.75
Media:									0.59	0.73

Tabla 18. Tabla de resultados de la evaluación correspondientes a la dimensión de Calificaciones.
Elaboración propia.

Comparación de resultados

Debido a las diferencias de las muestras entre la evaluación y diagnóstico, fue necesario centrarse en los estudiantes que participaron en ambas fases del estudio. Para ello, se calculó la media de las diferencias en las puntuaciones de cada pregunta contestada en los cuestionarios de los estudiantes que participaron tanto en el diagnóstico como en la evaluación. Para este proceso se utilizó la siguiente fórmula:

$$M_j = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (e_{ij} - d_{ij})$$

En donde:

- M_j es la media de las diferencias en las puntuaciones para el estudiante j .
- n es el número total de preguntas en el cuestionario.
- e_{ij} es la puntuación de la pregunta i del estudiante j en la evaluación.
- d_{ij} es la puntuación de la pregunta i del estudiante j en el diagnóstico.
- $\sum_{i=1}^n$ representa la suma de las diferencias entre las puntuaciones de la

evaluación y el diagnóstico para cada pregunta i del estudiante j .

Esto permitió comparar directamente sus respuestas y observar cómo habían cambiado las puntuaciones en los estudiantes que contestaron ambos cuestionarios. Al enfocarse en estos participantes, se pudo obtener una medida más precisa del impacto de la intervención y los cambios en la motivación lectora.

Es importante mencionar que, debido a que por razones fortuitas algunos estudiantes no contestaron ciertos reactivos —pero sí otros—, para la realización de este cálculo se tuvo que realizar un cambio en la escala con el objetivo de poder asignar una puntuación neutral (de 0) a las afirmaciones que quedaron sin contestar. Así, una puntuación de 1 se convirtió en -2, de 2 en -1, 3 en 1 y 4 en 2, mientras que una pregunta no contestada se convirtió en 0. De igual manera, se llevó a cabo la misma metodología aplicada en §4.1 de invertir las puntuaciones para los reactivos “Leo porque tengo que hacerlo” y “No me gusta leer historias con múltiples personajes”, cambiando la puntuación de -2 por 2, -1 por 1, 1 por -1 y 2 por -2 en estos reactivos. Finalmente, una vez calculada la media de las diferencias para cada pregunta, se

procedió a sumar estas medias correspondientes a los reactivos de una misma dimensión. Posteriormente, esta suma se dividió entre el número de reactivos de la dimensión para obtener una media general. Esta media indica si hubo un incremento o decremento en la motivación lectora dentro de esa dimensión según el cambio de respuestas de los estudiantes desde el diagnóstico a la evaluación.

Motivación intrínseca

Los resultados de las medias de las diferencias en las dimensiones de motivación intrínseca indican un decremento general en la motivación lectora del grupo de control, con unas medias de -0.56 y -0.49 en las dimensiones de Curiosidad e Involucramiento respectivamente. Por el contrario, el grupo de control mostró un incremento en dichas dimensiones, con medias positivas de 0.33 para la dimensión de Curiosidad y 0.19 para la de Involucramiento. Estos resultados se pueden ver en las tablas 19 y 20.

Ítem	Grupo de control	Grupo experimental
1. Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.	-1	0
2. Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.	-1.29	-0.27
3. Me gusta leer sobre cosas nuevas.	-0.52	0.45
4. Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.	-1.35	0.18
5. Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.	0	0.54
6. Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.	-0.35	0.54
7. Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.	0.58	0.90
Media:	-0.56	0.33

Tabla 19. Tabla de medias de diferencias correspondientes a la dimensión de Curiosidad. Elaboración propia.

Ítem	Grupo de control	Grupo experimental
1. Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.	-1.23	0.54
*2. Leo porque tengo que hacerlo.	0.11	0.18
3. Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.	-0.76	-0.18
4. Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.	-1	0.63
5. Me gustan los misterios.	-0.05	0.45
6. Me hago imágenes mentales cuando leo.	-1.17	0
7. Leo historias de fantasía.	-0.35	-0.09
8. Leo historias con mucha acción y aventura.	0	0.27
*9. No me gusta leer historias con múltiples personajes.	0	-0.09
Total:	-0.49	0.19

Tabla 20. Tabla de medias de diferencias correspondientes a la dimensión de Involucramiento. Elaboración propia.

Motivación extrínseca

En los resultados de motivación extrínseca, se observó una tendencia menos divergente entre los grupos. Tanto el grupo de control como el grupo experimental mostraron una reducción en casi todas sus dimensiones, con la excepción del grupo experimental en la dimensión de Reconocimiento, en el cual se observó una media positiva de 0.65. De igual manera, se destaca también que dicha reducción en la motivación extrínseca fue menos pronunciada en el grupo experimental, con medias más altas que el grupo de control. Estos hallazgos se pueden observar en las tablas 21-24.

Ítem	Grupo de control	Grupo experimental
1. Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.	-0.47	-0.27
2. Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.	-0.64	-0.36
3. Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.	-0.23	-0.45
4. Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.	-0.41	-0.27
Total:	-0.43	-0.33

Tabla 21. Tabla de medias de diferencias correspondientes a la dimensión de Competencia. Elaboración propia.

Ítem	Grupo de control	Grupo experimental
1. La gente me ha dicho que soy un buen lector.	-0.52	0.45
2. Mis padres notan que soy un buen lector.	-0.17	1.09
3. Soy un buen lector.	0.05	0.45
4. Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.	-0.94	0.63
Total:	-0.39	0.65

Tabla 22. Tabla de medias de diferencias correspondientes a la dimensión de Reconocimiento. Elaboración propia.

Ítem	Grupo de control	Grupo experimental
1. Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.	-0.41	-0.09
2. Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.	-0.94	0.09
3. Leo para mejorar mis calificaciones.	-0.41	-0.54
4. Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.	-0.58	0
Total:	-0.58	-0.13

Tabla 23. Tabla de medias de diferencias correspondientes a la dimensión de Calificaciones. Elaboración propia.

Ítem	Grupo de control	Grupo experimental
1. Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.	-0.41	0
2. Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.	-1.11	-0.18
3. Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.	-0.94	0.09
Total:	-0.82	-0.03

Tabla 24. Tabla de medias de diferencias correspondientes a la dimensión de Cumplimiento. Elaboración propia.

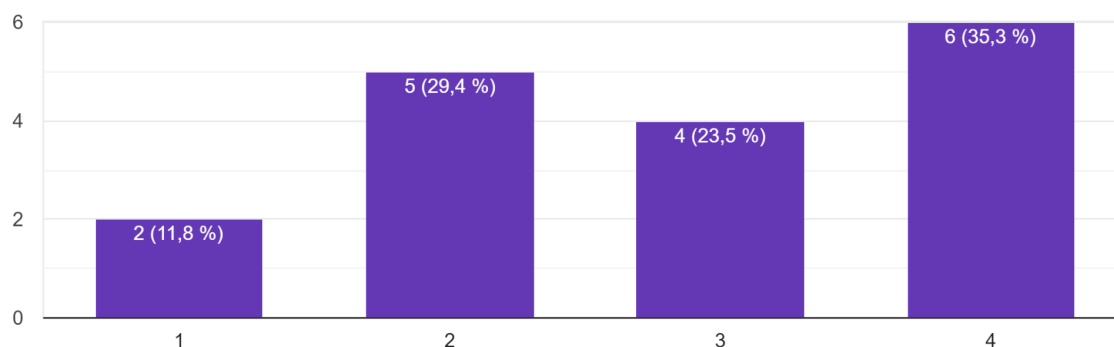
5.3 Discusión

Los resultados expuestos indican que, de manera general, hubo una disminución en todas las dimensiones motivacionales en el grupo de control, mientras que, por el contrario, el grupo experimental vio un incremento en ambas dimensiones de la motivación intrínseca.

Uno de los reactivos que mejor ilustra este fenómeno es el reactivo número 4 competente a la dimensión de Involucramiento, “Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción”, cuyas respuestas tuvieron una media de diferencias de -1 entre los 17 estudiantes que respondieron tanto el MRQ diagnóstico como el de evaluación. Las gráficas 1 y 2 ilustran dichas respuestas.

Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

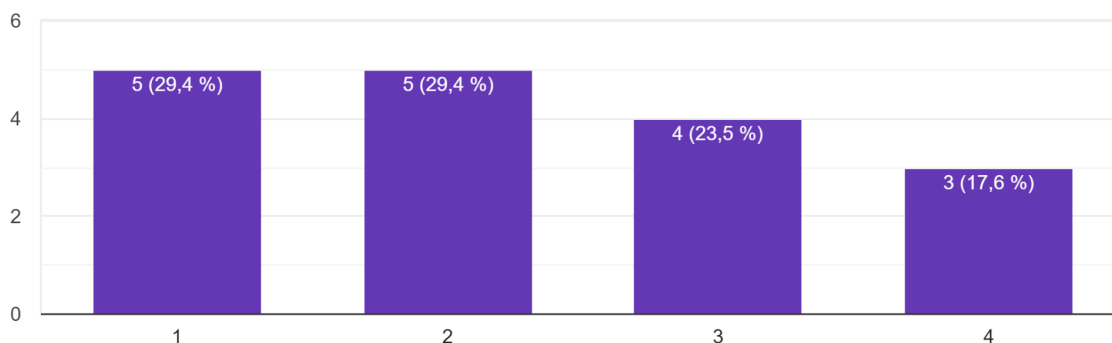
17 respuestas



Gráfica 1. Diagnóstico del grupo de control (17 participantes) del ítem “Disfruto de una historia larga y complicada de un libro de ficción”. Elaboración propia.

Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

17 respuestas

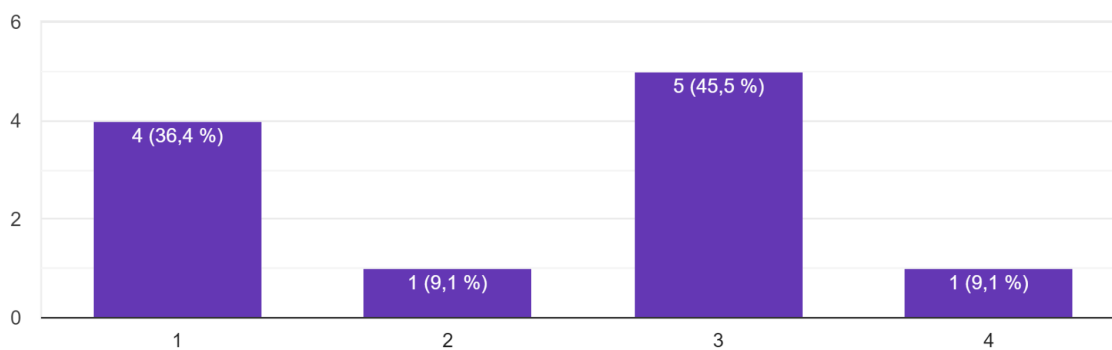


Gráfica 2. Evaluación del grupo de control (17 participantes) del ítem “Disfruto de una historia larga y complicada de un libro de ficción”. Elaboración propia.

De manera opuesta, en el grupo experimental la media de las diferencias de las respuestas fue 0.67, mostrando un cambio positivo del diagnóstico a la evaluación. Estas respuestas se presentan en las gráficas 3 y 4:

Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

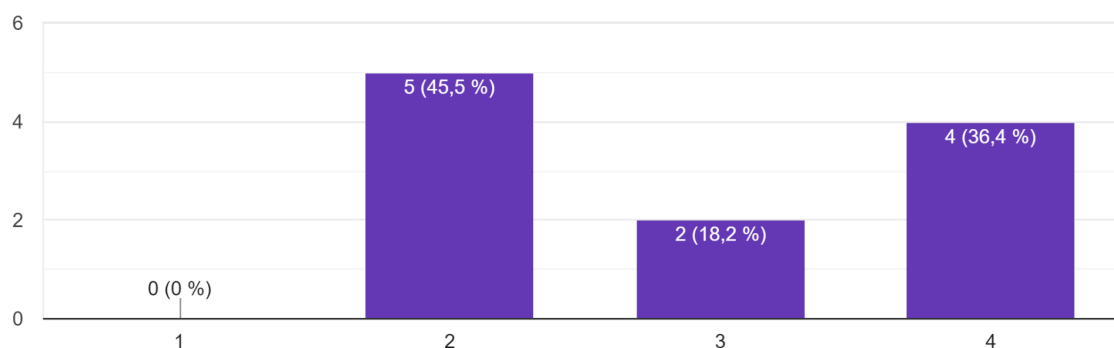
11 respuestas



Gráfica 3. Diagnóstico del grupo experimental (11 participantes) del ítem “Disfruto de una historia larga y complicada de un libro de ficción”. Elaboración propia.

Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

11 respuestas



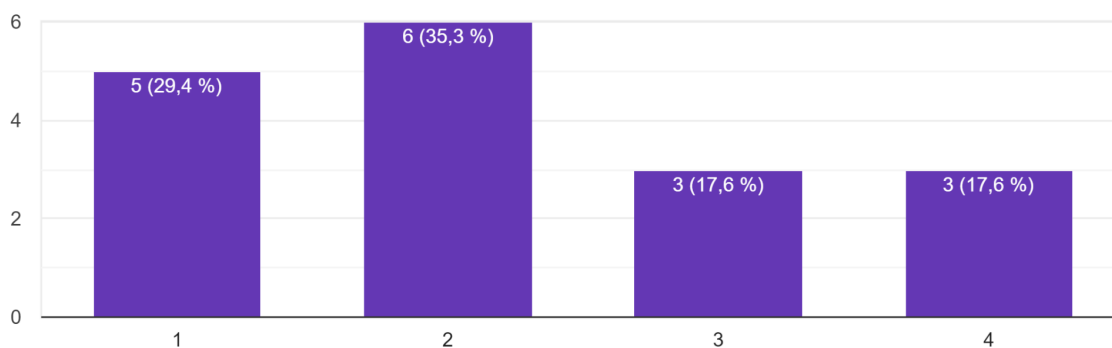
Gráfica 4. Evaluación del grupo experimental (11 participantes) del ítem “Disfruto de una historia larga y complicada de un libro de ficción”. Elaboración propia.

Esta tendencia en los cambios de las respuestas proporcionadas en la aplicación del MRQ diagnóstico al de evaluación indican un efecto positivo de la intervención en la motivación lectora intrínseca del grupo experimental, quienes de manera general muestran mayor motivación al leer por la curiosidad y el placer de la lectura.

No obstante, lo mismo no puede decirse en lo que respecta a las dimensiones de motivación extrínseca, en las cuales tanto el grupo de control como el experimental sufrieron un decremento. Esto se puede observar en reactivos como el de “Leo para mejorar mis calificaciones” de la dimensión de Calificaciones, el cual vio una diferencia media en sus respuestas de -0.41 y -0.54 en el grupo de control y el experimental, respectivamente. Estos cambios se pueden observar en las gráficas 5-8:

Leo para mejorar mis calificaciones.

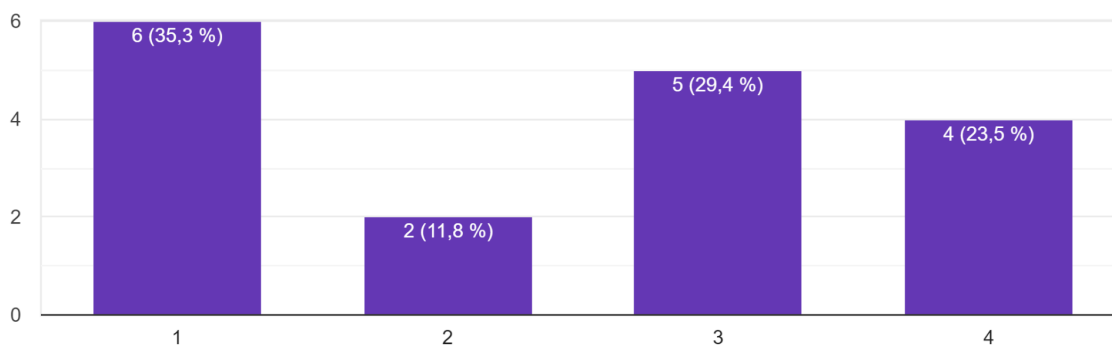
17 respuestas



Gráfica 5. Diagnóstico del grupo de control (17 participantes) del ítem “Leo para mejorar mis calificaciones”. Elaboración propia.

Leo para mejorar mis calificaciones.

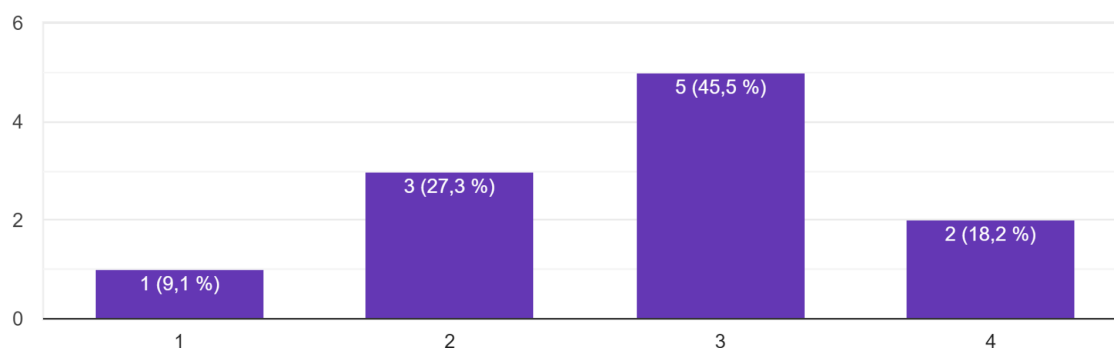
17 respuestas



Gráfica 6. Evaluación del grupo de control (17 participantes) del ítem “Leo para mejorar mis calificaciones”. Elaboración propia.

Leo para mejorar mis calificaciones.

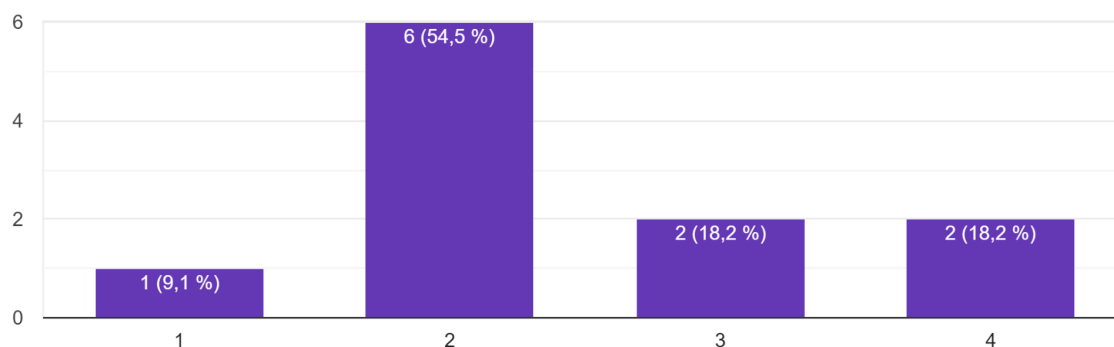
11 respuestas



Gráfica 7. Diagnóstico del grupo experimental (11 participantes) del ítem “Leo para mejorar mis calificaciones”. Elaboración propia.

Leo para mejorar mis calificaciones.

11 respuestas



Gráfica 8. Evaluación del grupo experimental (11 participantes) del ítem “Leo para mejorar mis calificaciones”. Elaboración propia.

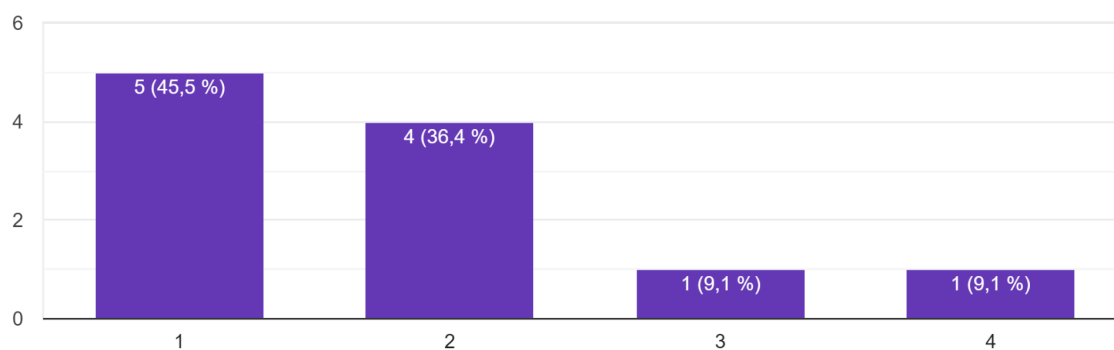
Estos resultados demuestran que la intervención tuvo de manera general un efecto negativo en la motivación extrínseca de los estudiantes del grupo de control, quienes se sintieron menos motivados a la lectura por los factores externos de la Competencia, las Calificaciones y el Cumplimiento.

Pese a esto, hubo una dimensión extrínseca que sí se vio afectada de manera positiva en el grupo experimental, a la par que, al igual que el resto de las dimensiones, se vio disminuida en el grupo de control: el Reconocimiento.

Con una media de diferencias de 0.65, esta dimensión fue la que vio el mayor cambio en las respuestas del grupo experimental del diagnóstico a la evaluación. El reactivo “Mis padres notan que soy un buen lector” fue el que demostró mayor progreso, con una media de diferencias de 1.09 en las respuestas de los estudiantes. Este movimiento se observa en las gráficas 9 y 10.

Mis padres notan que soy un buen lector.

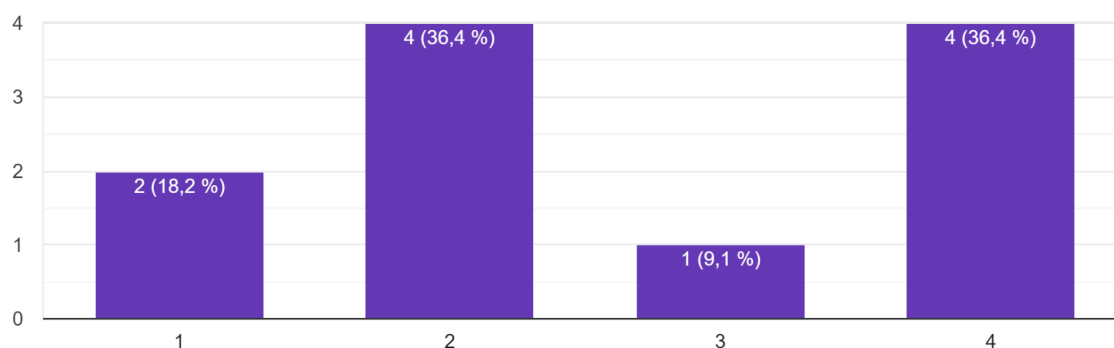
11 respuestas



Gráfica 9. Diagnóstico del grupo experimental (11 participantes) del ítem “Mis padres notan que soy un buen lector”. Elaboración propia.

Mis padres notan que soy un buen lector.

11 respuestas



Gráfica 10. Evaluación del grupo experimental (11 participantes) del ítem “Mis padres notan que soy un buen lector”. Elaboración propia.

Así, se puede decir que se vio un aumento en el nivel en que los estudiantes hacen su acercamiento al acto de lectura por la razón de ser reconocidos por sus padres y el resto de las personas.

Los hallazgos indican que la intervención tuvo un impacto positivo en la motivación lectora intrínseca del grupo experimental, mientras que el grupo de control experimentó una disminución general en todas las dimensiones motivacionales. A pesar de la reducción general en la motivación extrínseca para ambos grupos, la dimensión de Reconocimiento en el grupo experimental mostró un incremento notable, sugiriendo que la intervención podría haber incentivado el deseo de los estudiantes por ser reconocidos como buenos lectores.

Capítulo 6: Conclusiones

El objetivo general de analizar los cambios en la motivación lectora de los estudiantes del bachillerato CECyTE BC Plantel Centenario en un plazo de cuatro semanas se cumplió, al igual que el cumplimiento de los objetivos específicos de identificar el nivel de motivación lectora de los estudiantes, aplicar estrategias para incrementarla y finalmente evaluar su desarrollo.

El principal hallazgo de esta investigación es, sin duda, el curioso desarrollo en la motivación lectora de los estudiantes del grupo experimental, la cual recibió un incremento en la motivación intrínseca a la par que una disminución en la extrínseca. Esto resulta particularmente interesante ya que como se estableció en §2.2.2.6, ambas motivaciones están vinculadas (Schiefele y Schaffner, 2013), y aunque la motivación intrínseca sea la que usualmente está relacionada a efectos positivos (Wang y Guthrie, 2004; Taboada et al., 2009; Anmarkrud y Bråten, 2009; Schaffner et al., 2013), no se puede desestimar la importancia de la motivación extrínseca ligada ella.

De igual manera, resulta interesante que, en el mismo grupo, la única dimensión de la dimensión extrínseca que vio un cambio positivo fue la de Reconocimiento, que en el diagnóstico resultó ser la única dimensión tanto en motivación intrínseca como extrínseca que presentaba la media de normalización más baja, con un 0.49.

Los resultados de la investigación sugieren que el incremento en la motivación lectora intrínseca y la disminución en la motivación extrínseca entre los estudiantes del bachillerato CECyTE BC Plantel Centenario pueden estar relacionados con la implementación de prácticas y actividades que les otorgaron mayor autonomía en la

elección de los textos a trabajar. Esta mayor libertad de elección parece haber despertado un interés genuino por la lectura entre los estudiantes, lo que resultó en un aumento en su motivación intrínseca. Esto es consistente con la Teoría de la Determinación de Deci y Ryan (1985), que establece que la autonomía es una de las necesidades fundamentales para la motivación intrínseca.

Por otro lado, el carácter menos prescriptivo de las sesiones de lectura, junto con la reducción de la presión percibida por leer textos específicos, podría haber contribuido a la disminución en la motivación extrínseca. La menor dependencia de estar motivado debido a factores externos sugiere que los estudiantes encontraron un valor intrínseco en la actividad de la lectura, más allá de factores externos.

Asimismo, es notable el hallazgo respecto a la dimensión de Reconocimiento en la motivación extrínseca, que mostró un incremento. Este fenómeno podría atribuirse al aumento en las actividades de lectura, las cuales brindaron a los estudiantes mayores oportunidades para demostrar y desarrollar sus habilidades lectoras. Este reconocimiento, tanto por parte de sus pares como de sus padres, puede haber reforzado su compromiso con el hábito de lectura y contribuido al incremento en la motivación extrínseca en esta dimensión específica. Igualmente, esta variación demuestra que pese a los resultados similares vistos en ambos grupos durante el diagnóstico, la dimensión de Reconocimiento sí se ve afectada por otros factores en la interacción de los estudiantes con la lectura.

En conclusión, la implementación de estrategias que promovieron la motivación a la lectura a través de la autonomía resultó en cambios en su motivación lectora,

reflejando una mayor valoración intrínseca de la actividad de la lectura y una disminución en la dependencia de recompensas externas.

6.1 Limitaciones encontradas

A pesar de los resultados obtenidos en esta investigación, es importante tener en cuenta varias limitaciones que podrían influir en la interpretación de los hallazgos.

En primer lugar, la duración de la investigación fue de únicamente cuatro semanas, mientras que los estudios sobre motivación lectora suelen requerir un período de tiempo considerablemente mayor para observar cambios sostenidos en el comportamiento de lectura. Además, debido a las suspensiones de clase, no fue posible impartir los temas tal y como se planeó originalmente, lo que resultó en un recorte en el número de sesiones de lectura en las cuales los estudiantes debían hacer las actividades con menor tiempo y comprensión del tema.

Otra limitación a considerar es la falta de instrumentos específicos de motivación lectora diseñados específicamente para estudiantes de preparatoria. La necesidad de adaptar el Cuestionario de Motivaciones para la Lectura (MRQ), originalmente concebido para estudiantes de primaria y secundaria, puede haber introducido sesgos en la medición de la motivación lectora en este contexto.

Por último, es importante notar que el tamaño de las muestras fue bastante pequeño, en particular el del grupo de control, con tan solo 11 participantes para el diagnóstico y evaluación. Estas muestras reducidas podrían limitar la generalización de los resultados a una población más amplia de estudiantes de bachillerato.

En resumen, aunque los resultados de este estudio son prometedores, es crucial tener en cuenta estas limitaciones al interpretar los hallazgos.

6.2 Recomendaciones para futuras investigaciones y líneas a explorar

Mi mayor recomendación para futuras intervenciones similares, especialmente aquellas de corto plazo, es tener en consideración el tiempo disponible y las posibles suspensiones que puedan afectar la implementación de las sesiones. Esto asegurará que se saque el máximo provecho del tiempo asignado y se optimice el impacto de la intervención.

También, es recomendable que el MRQ sea aplicado en ambientes propicios para ello, con el fin de reducir los factores externos que puedan influir en las respuestas de los estudiantes.

Desde el enfoque pedagógico, es fundamental que el tipo de lectura proporcionado a los estudiantes se ajuste a sus demandas cognitivas. Además, el docente debe adaptar sus estrategias en función de estas necesidades, garantizando, al menos en parte y, si es posible, de manera total, la autonomía de los estudiantes en la selección de temáticas, enfoques y tradiciones dentro del ámbito de la educación literaria.

De manera personal, en un futuro me gustaría volver a trabajar en otra intervención a corto plazo en la cual pueda llevar a cabo todas las sesiones programadas de manera efectiva, con el objetivo de maximizar los resultados obtenidos y conseguir un análisis más completo sobre el desarrollo de la motivación lectora a corto plazo. No obstante, también me gustaría ser parte de la realización de

intervenciones de mayor duración, como, por ejemplo, a lo largo de un semestre académico, con el fin de examinar los efectos en la motivación lectora a largo plazo en estudiantes de bachillerato.

Finalmente, espero tener la oportunidad de continuar investigando y explorando nuevas estrategias y prácticas para fomentar el hábito de la lectura entre los jóvenes. Considerando la falta de una cultura lectora arraigada en nuestro país, y quizá particularmente en la ciudad de Mexicali, es fundamental seguir buscando formas innovadoras y efectivas de motivar a los estudiantes a leer más. El hábito de la lectura es una herramienta poderosa que puede enriquecer nuestras vidas de manera significativa, y es de máxima importancia seguir trabajando para promover su práctica entre las nuevas generaciones.

8. Bibliografía

- Acquah, A., Nsiah, T. K., Antie, E. N. A., & Otoo, B. (2021). Literature review on theories of motivation. *EPRA International Journal of Economic and Business Review*, 9(5), 25-29.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and Reading*. Reading Aids Series.
- Allred, J. B., & Cena, M. E. (2020). Reading motivation in high school: Instructional shifts in student choice and class time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 27-35.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences*, 19(2), 252-256.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.
- Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Botella, A. M., & Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos educativos: revista de educación*.
- Bozack, A. (2011). Reading between the lines: Motives, beliefs, and achievement in adolescent boys. *The High School Journal*, 94(2), 58-76.
- Burgo, O. B., León, J. L., Cáceres, M. L., Pérez, C. J., & Espinoza, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48.
- Cáceres, K. S. C. (2016). La motivación en la perspectiva de su desarrollo teórico. *Revista tendencias en psicología*, 1(1), 08.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad*, 4(1), 20-33.
- Castellano, R. A. C., Montiel, G. G., & Cardoso, E. (2010). Motivación e inteligencias múltiples. el rol del docente. *Revista Eletrônica Psicologia Política, Valencia, Ano, 8*, 128-141.
- CECyTE BC. (s. f.). *Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Baja California*.

- Cimmiyotti, C. B. (2013). *Impact of reading ability on academic performance at the primary level* (Tesis de maestría). Dominican University of California.
- Darwin, C. (1859). *El origen de las especies*.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 11-40.
- De la Fuente Rocha, J., & De la Fuente Zepeda, J. (2015). Implicaciones de los conceptos actuales neuropsicológicos de la memoria en el aprendizaje y en la enseñanza. CIENCIA ergo-sum, *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, 22*(1), 83-91.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura, (12)*, 107-116.
- Elche, M., Sánchez-García, S., & Yubero, S. (2019). Lectura, ocio y rendimiento académico en estudiantes universitarios del área socioeducativa. *Educación XX1, 22*(1), 215-237.
- Espinoza-Herold, M. (2010). El uso de la estrategia de lectura LIDE en la comprensión de textos y la motivación a la lectura. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura, 31*(3), 54.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and social studies, 10*(4), 16-37.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*.
- Gambrell, L. B. (1995). *Assessing Motivation To Read*. Instructional Resource No. 14.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*.
- Gento, S. (2004). *Guía práctica para la investigación en educación*. Madrid: S.L.
- Guthrie, J. T., Van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., ... & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading research quarterly, 31*(3), 306-332.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific studies of reading*, 3(3), 199-205.
- 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.
- 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.
- Hedges, J. L., & Gable, R. (2016). The relationship of reading motivation and self-efficacy to reading achievement. *K-12 Education*, 31(1).
- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 143(12), 1346.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology*. Holt, Nueva York.
- Jordán, M., Pachón, L., Blanco, M. E., & Achiong, M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica*, 33(4), 0-0.
- Kyaw, T. M., & Tin, O. (2020). Creating a learning environment that fosters reading motivation of middle school students. *Journal of the Myanmar Academy of Arts and Science*, 18(9), 219-230.
- Latorre, A. (1996) "El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel". *Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- Liscano, A. (2007). La pedagogía como ciencia de la educación. *Archipiélago*, 14 (56), pp. 24 25.
- López, H. S., & Horz, E. W. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 48(1), 73-99.
- Marín, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. *Itinerario educativo*, (54), pp. 23-48.
- Marsán, E. R. (2018). El abandono escolar en México. *Notas de Política Pública*, 10-14.

- Maslow, A. (1954). Hierarchy of human needs. *Motivation and Personality*.
- Mayor, L., & Tortosa, F. (2005). Perspectivas históricas acerca de la psicología de la motivación. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 1-19.
- McDougall, W. (1908). *An Introduction to Social Psychology*.
- McGaha, J. M., & Brent Igo, L. (2012). Assessing high school students' reading motivation in a voluntary summer reading program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 417-427.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 934-956.
- Michael, D., & Kyriakides, L. (2023). Mediating effects of motivation and socioeconomic status on reading achievement: a secondary analysis of PISA 2018. *Large-scale Assessments in Education*, 11(1), 31.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51).
- Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34(4), 301-335.
- Moreira, M. A. (2005). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo. *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2), 38-44.
- Moreira, M. A. (2014). Enseñanza de la física: aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico y criticidad. *Revista de Enseñanza de la Física*, 26(1), 45-52.
- Murillo, M. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *El Cuervo de Sevilla*, 6.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results: Factsheets – Mexico*. OECD Publishing.
- Pardee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation*.
- Palmero, F. (2008). *El proceso de motivación. Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez-Íñiguez, C., Carpi, A., & Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume I.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinesingh, K., Mogge, S., ... & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(5), 378-396.

- Polette, K. (2002). RITE Reading: Constructing Meaning by Finding What's "Wrong" in an Informational Text. *Gifted Child Today*, 25(2), 36-65.
- Protacio, M. S. (2012). Reading motivation: A focus on English learners. *The Reading Teacher*, 66(1), 69-77.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, 95(2), 375.
- Reséndiz, A. C., Hernández, O. E. C., Torres, C. I., & Segovia, D. A. L. (2020). La motivación y el abandono escolar en alumnos de bachillerato. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 6(11), 38-43.
- Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista mexicana de psicología*, 24(1), 7-14.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. *Handbook of motivation at school*, 171-195.
- San Martín, C. A. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista estudios hemisféricos y polares*, 8(4), 1-19.
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, 17(6), 755-772.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2007). Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading psychology*, 28(5), 469-489.

- Sellan, M. E. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje Importance of motivation in learning. *Sinergias educativas*, 2(1).
- Shehzad, M. W., Lashari, S. A., Alghorbany, A., & Lashari, T. A. (2019). Self-efficacy Sources and Reading Comprehension: The Mediating Role of Reading Self-efficacy Beliefs. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 25(3).
- Soemer, A., & Schiefele, U. (2018). Reading amount as a mediator between intrinsic reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 67, 1-11.
- Spörer, N., & Schünemann, N. (2014). Improvements of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effects on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning and Instruction*, 33, 147-157.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). *Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica*.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
- Tejeda, A & Eréndira, M. (2009). La planeación didáctica. *Cuadernos de formación de profesores*, 3, 1-10.
- Usmanovna, N. G., & Oybekovna, D. G. (2018). The importance of motivation in education. *Достижения науки и образования*, (16 (38)), 33-35.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Ventura, R. G., & Franco, A. M. (2023). Abandono escolar en la educación media superior de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14.
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110.
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6, 49-78.

- Wigfield, A. (1996). *A Questionnaire Measure of Children's Motivations for Reading*. Instructional Resource No. 22.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational psychologist, 32*(2), 59-68.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Expectancy-value theory: Retrospective and prospective. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 35-70). Emerald Group Publishing Limited.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives, 10*(3), 190-195.
- 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.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of reading research, 3*(2000), 406.
- Yeung, S. S., King, R. B., Nalipay, M. J. N., & Cai, Y. (2022). Exploring the interplay between socioeconomic status and reading achievement: An expectancy-value perspective. *British Journal of Educational Psychology, 92*(3), 1196-1214.
- Zucker, T. A., Oh, Y., Conradi Smith, K., & Baker-Finck, J. (2022). Low-income elementary students access to books & reading motivation. *Reading Psychology, 43*(3-4), 250-276.

Anexos

Anexo 1: MRQ utilizado para diagnóstico y evaluación

Nombre: _____ Edad: _____

Instrucciones: marca la casilla según el nivel en que te sientas identificado o identificada. Al final, suma el total de cada columna.

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)	Suena un poco diferente a mí (2)	Suena un poco como yo (3)	Suena mucho como yo (4)
Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.				
Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.				
Me gusta leer sobre cosas nuevas.				
Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.				
Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.				
Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.				
Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.				
Total:				

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)	Suena un poco diferente a mí (2)	Suena un poco como yo (3)	Suena mucho como yo (4)
Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.				
Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.				
Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.				
Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.				
Total:				

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)	Suena un poco diferente a mí (2)	Suena un poco como yo (3)	Suena mucho como yo (4)
Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.				
Leo porque tengo que hacerlo.				
Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.				
Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.				
Me gustan los misterios.				
Me hago imágenes mentales cuando leo.				
Leo historias de fantasía.				
Leo historias con mucha acción y aventura.				
No me gusta leer historias con múltiples personajes.				
Total:				

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)	Suena un poco diferente a mí (2)	Suena un poco como yo (3)	Suena mucho como yo (4)
La gente me ha dicho que soy un buen lector.				
Mis padres notan que soy un buen lector.				
Soy un buen lector.				
Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.				
Total:				

Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)	Suena un poco diferente a mí (2)	Suena un poco como yo (3)	Suena mucho como yo (4)
Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.				
Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.				
Leo para mejorar mis calificaciones.				
Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.				
Total:				

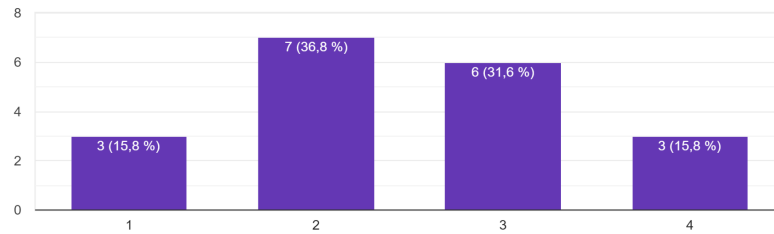
Afirmación	Suena muy diferente a mí (1)	Suena un poco diferente a mí (2)	Suena un poco como yo (3)	Suena mucho como yo (4)
Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.				
Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.				
Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.				
Total:				

Anexo 2: Gráficas del diagnóstico del grupo de control (19 estudiantes iniciales)

Curiosidad

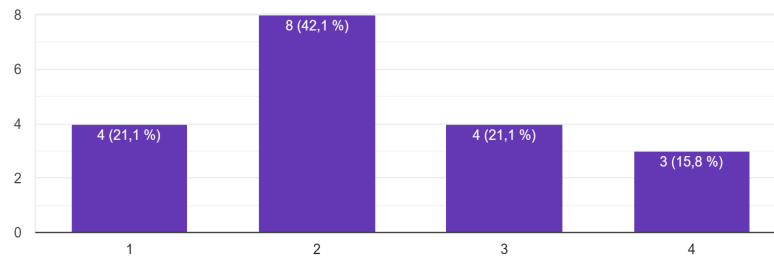
Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.

19 respuestas



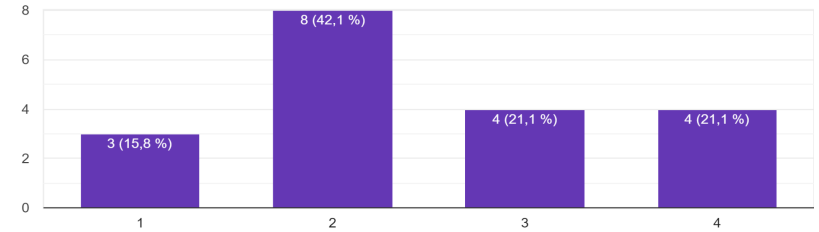
Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.

19 respuestas



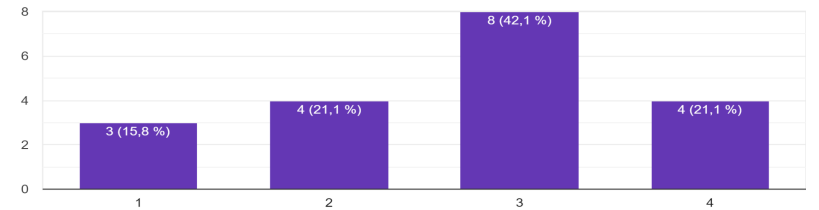
Me gusta leer sobre cosas nuevas.

19 respuestas



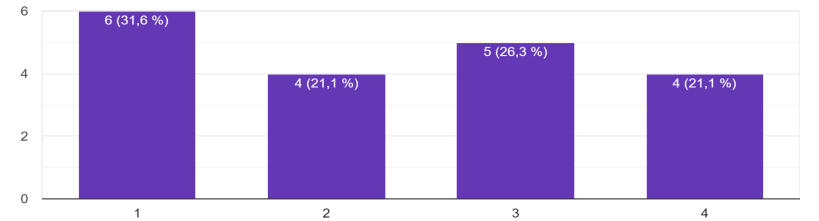
Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.

19 respuestas



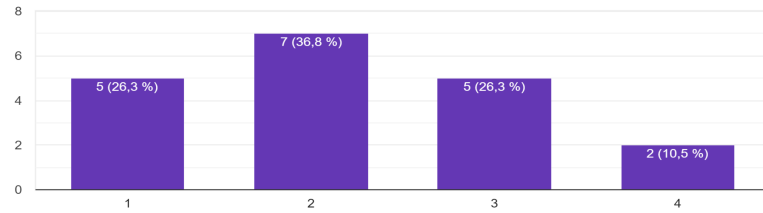
Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.

19 respuestas



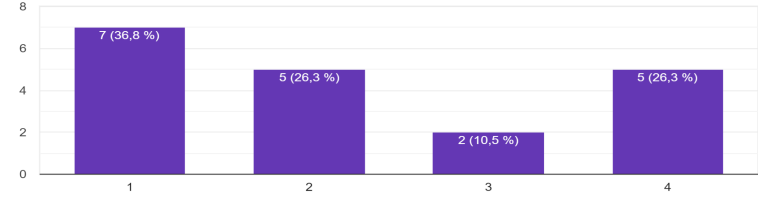
Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.

19 respuestas



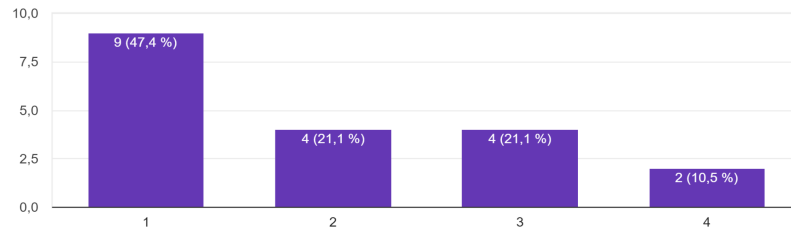
Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.

19 respuestas



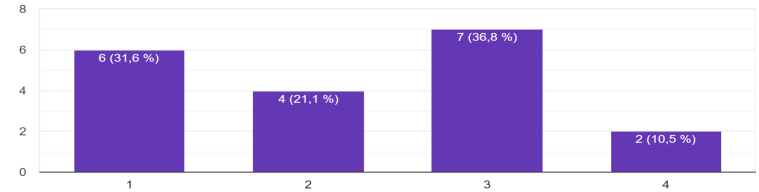
Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.

19 respuestas



Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.

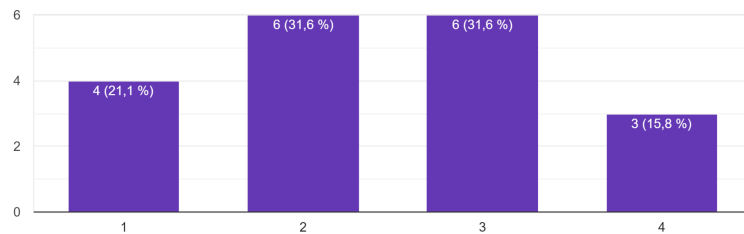
19 respuestas



Competencia

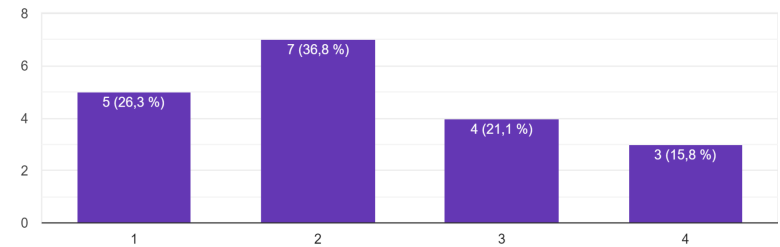
Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.

19 respuestas



Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.

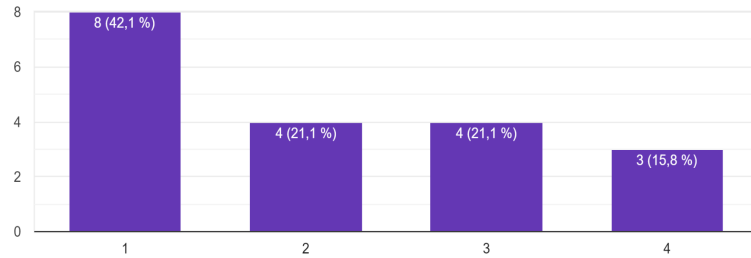
19 respuestas



Involucramiento

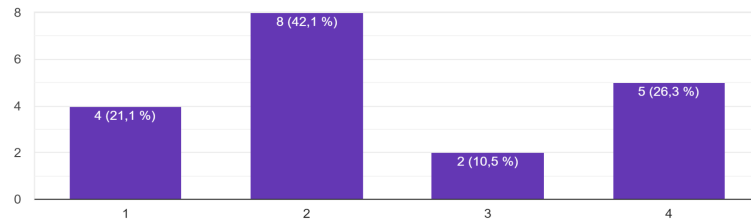
Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.

19 respuestas



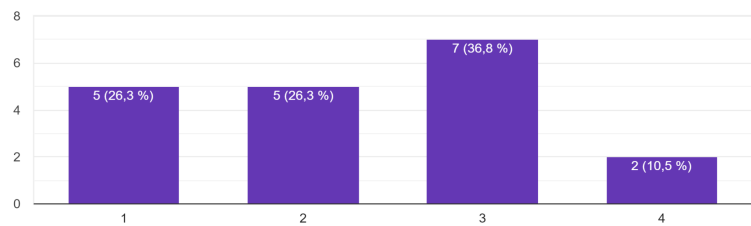
Leo porque tengo que hacerlo.

19 respuestas



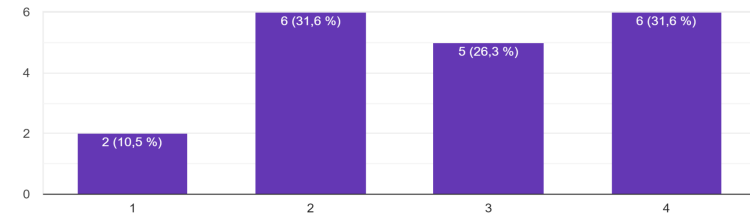
Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.

19 respuestas



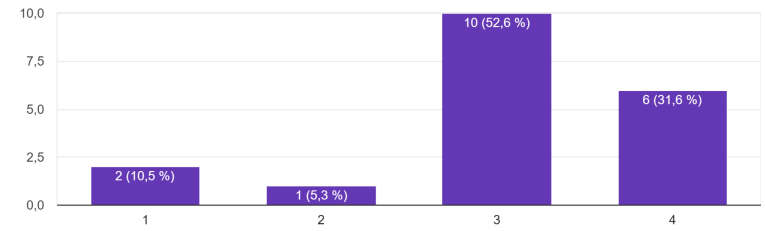
Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

19 respuestas



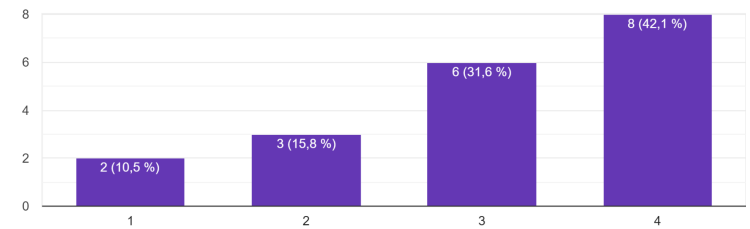
Me gustan los misterios.

19 respuestas



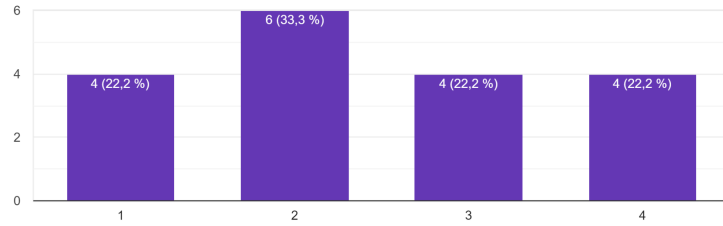
Me hago imágenes mentales cuando leo.

19 respuestas



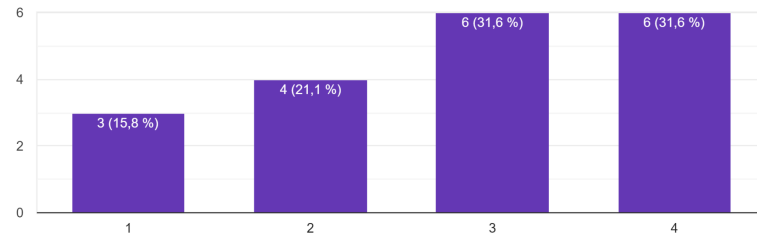
Leo historias de fantasía.

18 respuestas



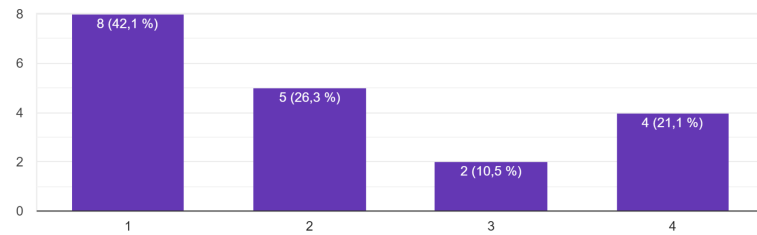
Leo historias con mucha acción y aventura.

19 respuestas



No me gusta leer historias con múltiples personajes.

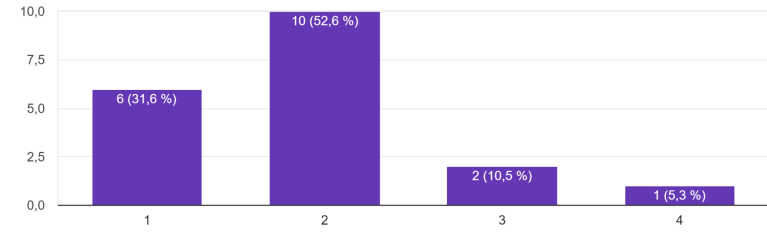
19 respuestas



Reconocimiento

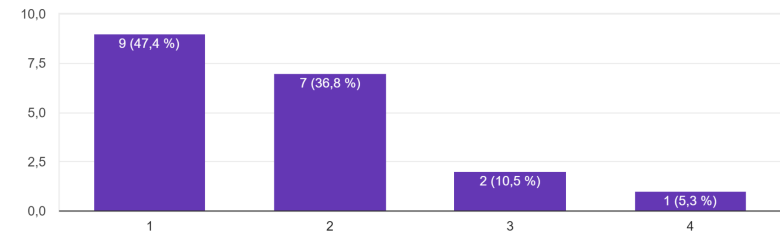
La gente me ha dicho que soy un buen lector.

19 respuestas



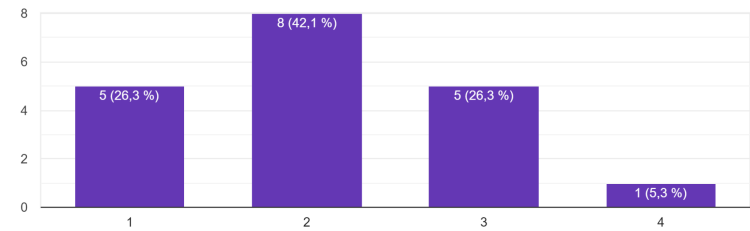
Mis padres notan que soy un buen lector.

19 respuestas



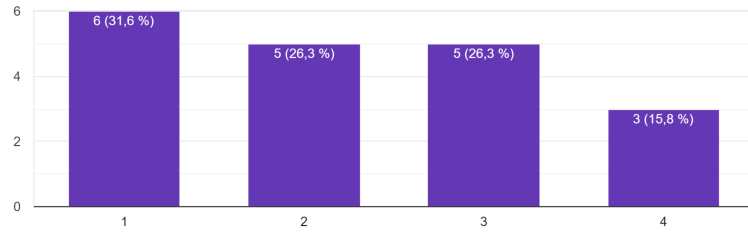
Soy un buen lector.

19 respuestas



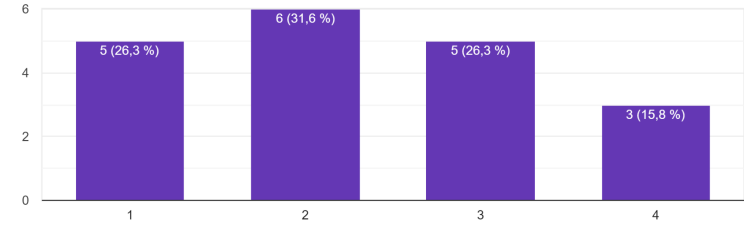
Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.

19 respuestas



Leo para mejorar mis calificaciones.

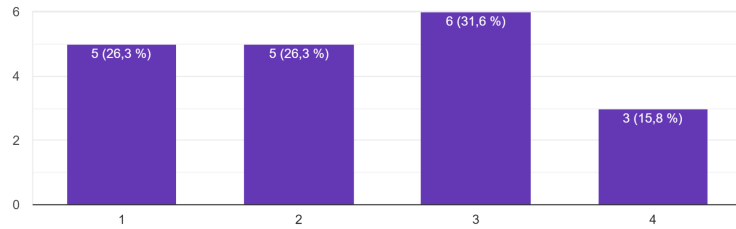
19 respuestas



Calificaciones

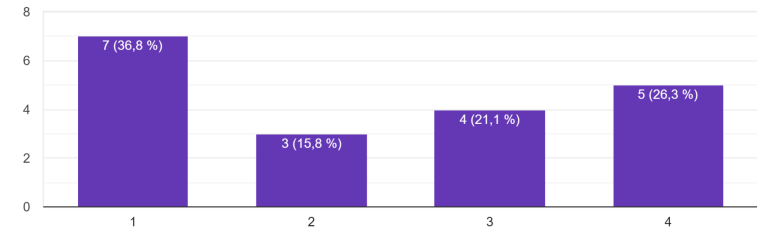
Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.

19 respuestas



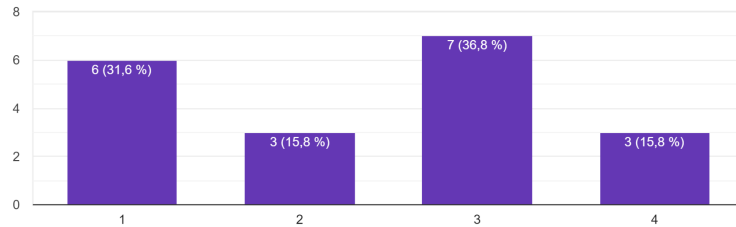
Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.

19 respuestas



Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.

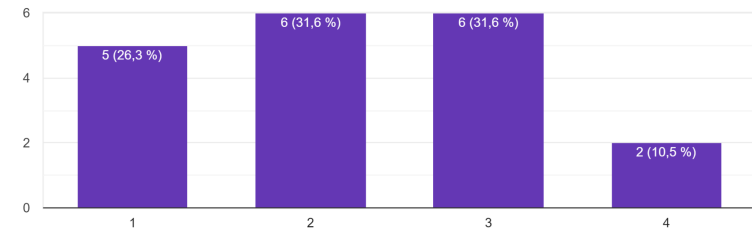
19 respuestas



Cumplimiento

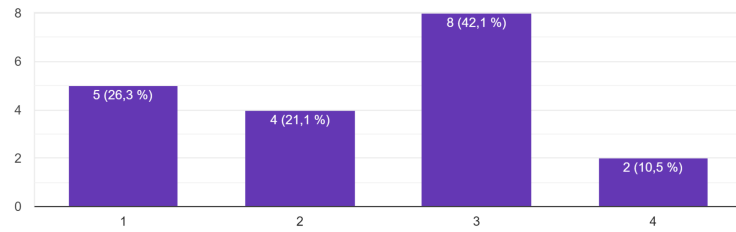
Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.

19 respuestas



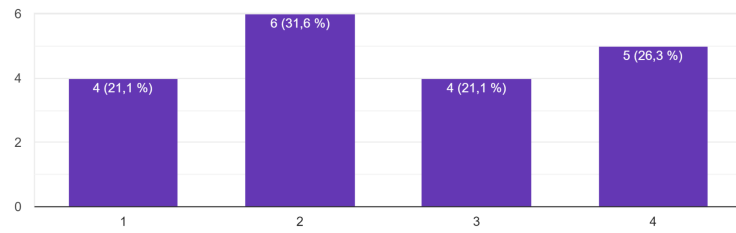
Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.

19 respuestas



Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.

19 respuestas

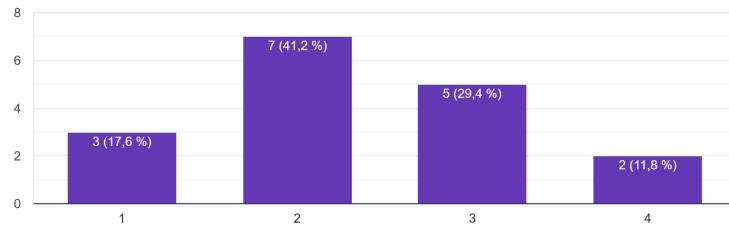


Anexo 3: Gráficas del diagnóstico del grupo de control (17 estudiantes)

Curiosidad

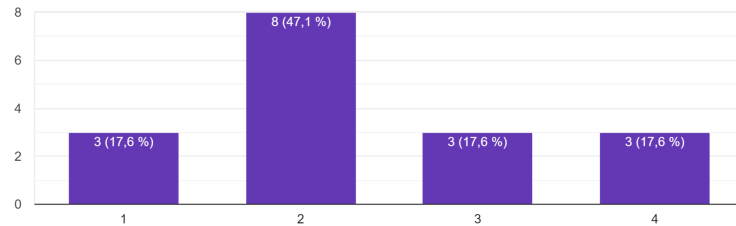
Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.

17 respuestas



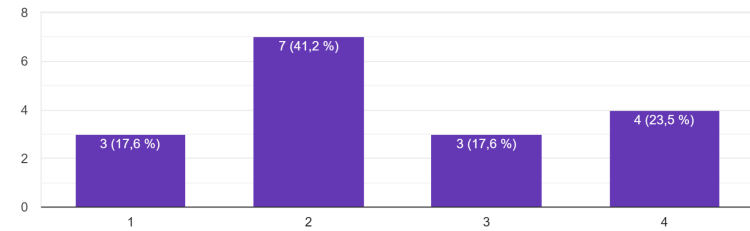
Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.

17 respuestas



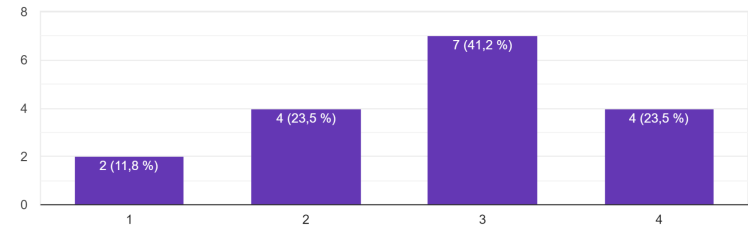
Me gusta leer sobre cosas nuevas.

17 respuestas



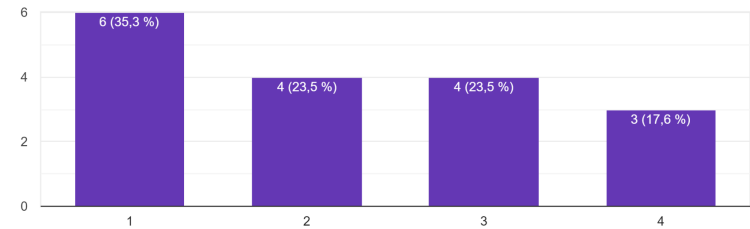
Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.

17 respuestas



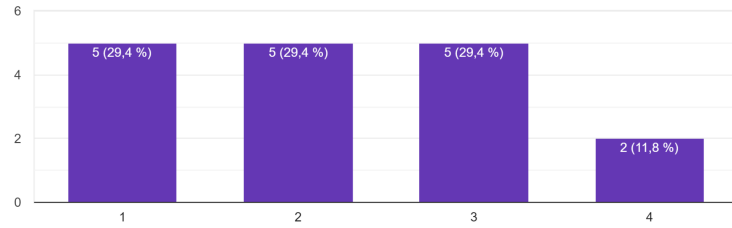
Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.

17 respuestas



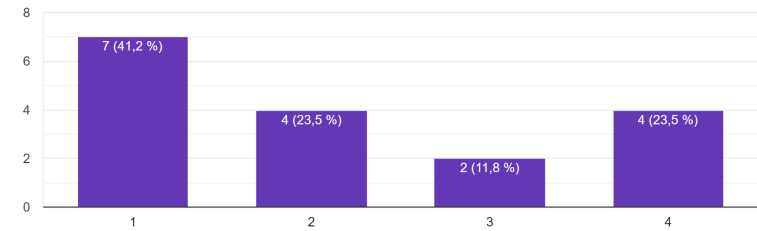
Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.

17 respuestas



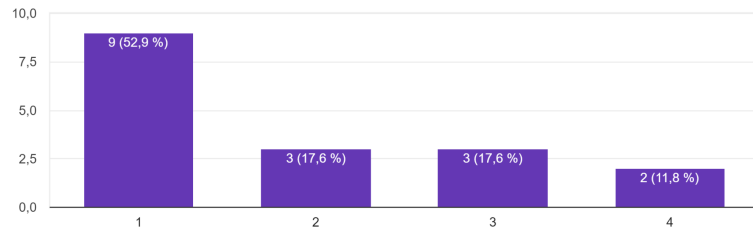
Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.

17 respuestas



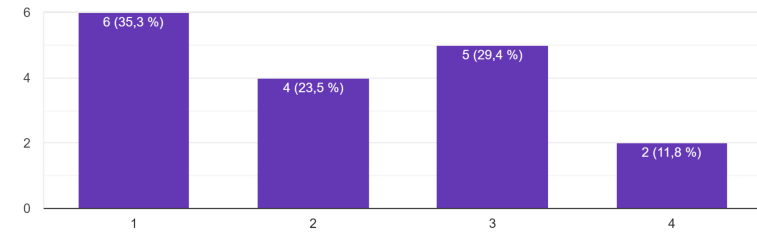
Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.

17 respuestas



Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.

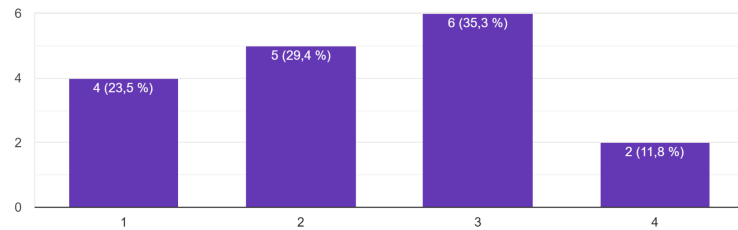
17 respuestas



Competencia

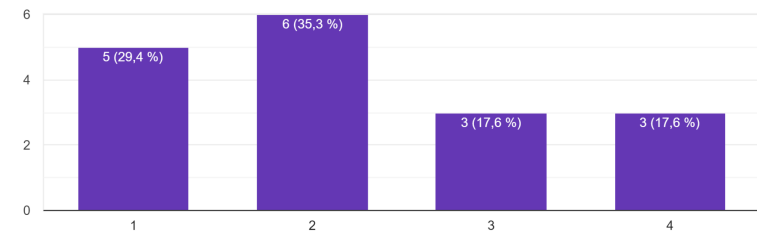
Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.

17 respuestas



Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.

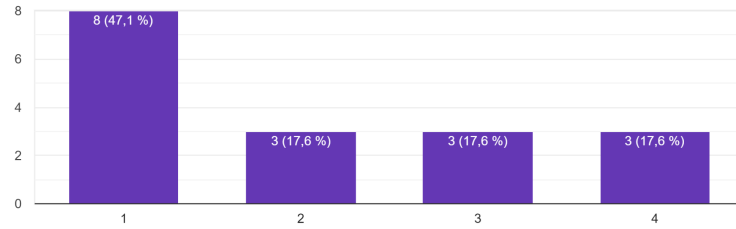
17 respuestas



Involucramiento

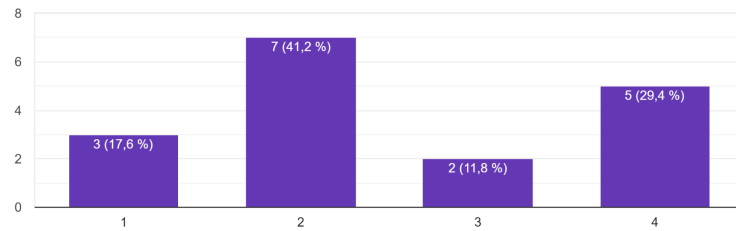
Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.

17 respuestas



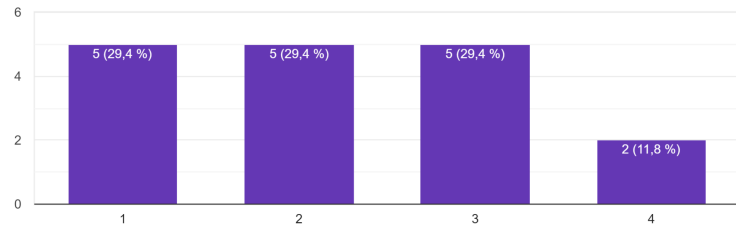
Leo porque tengo que hacerlo.

17 respuestas



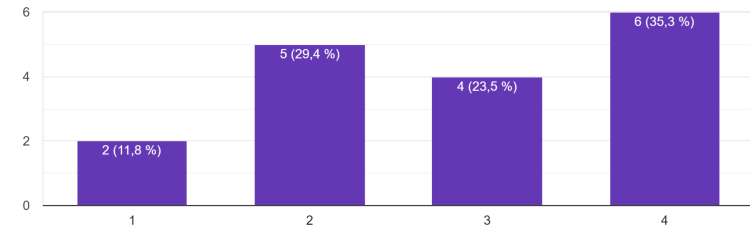
Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.

17 respuestas



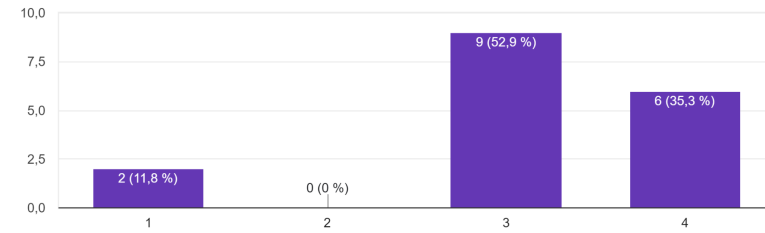
Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

17 respuestas



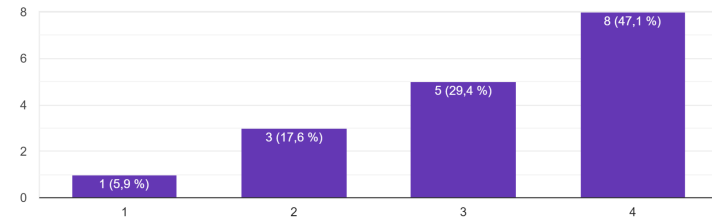
Me gustan los misterios.

17 respuestas



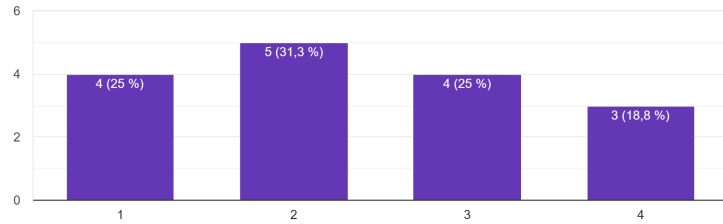
Me hago imágenes mentales cuando leo.

17 respuestas



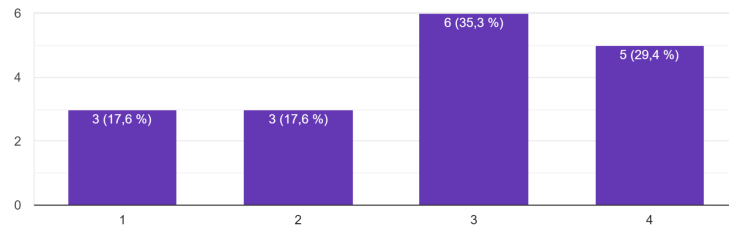
Leo historias de fantasía.

16 respuestas



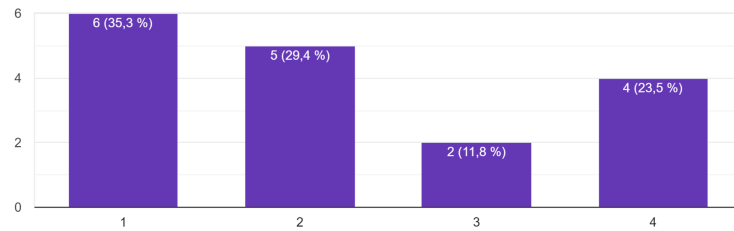
Leo historias con mucha acción y aventura.

17 respuestas



No me gusta leer historias con múltiples personajes.

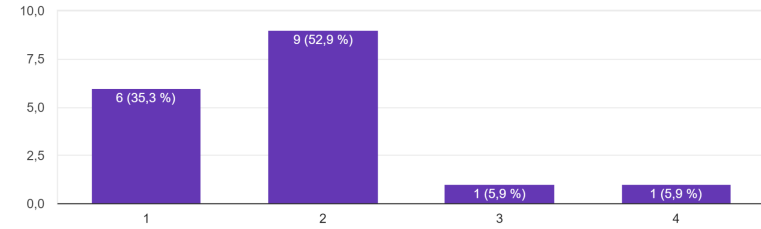
17 respuestas



Reconocimiento

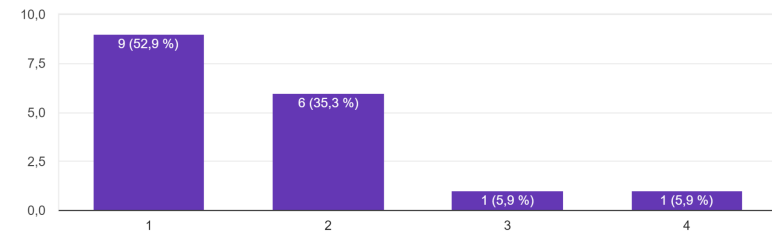
La gente me ha dicho que soy un buen lector.

17 respuestas



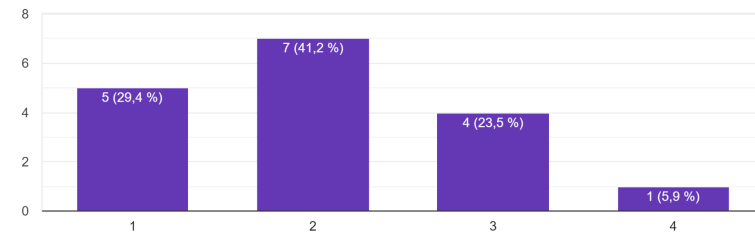
Mis padres notan que soy un buen lector.

17 respuestas



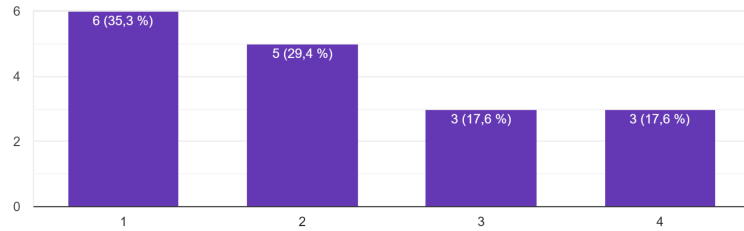
Soy un buen lector.

17 respuestas



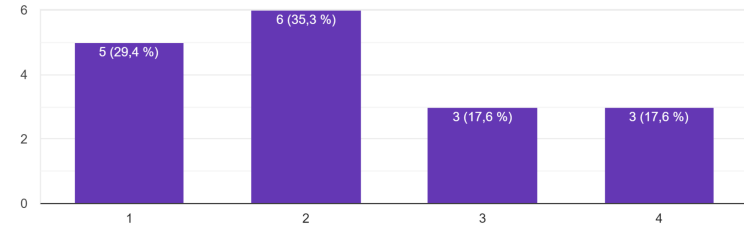
Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.

17 respuestas



Leo para mejorar mis calificaciones.

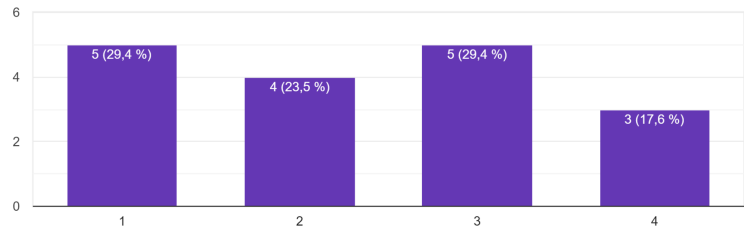
17 respuestas



Calificaciones

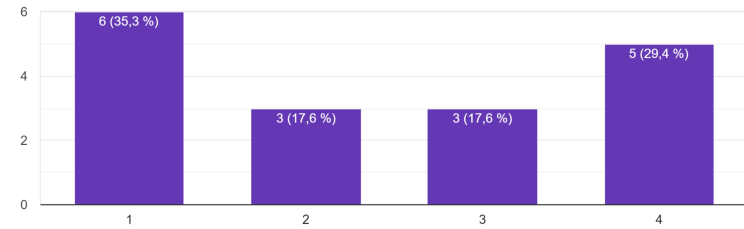
Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.

17 respuestas



Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.

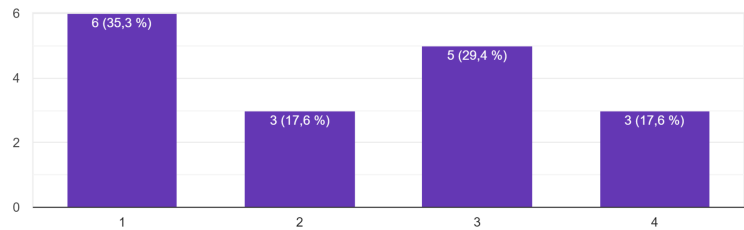
17 respuestas



Cumplimiento

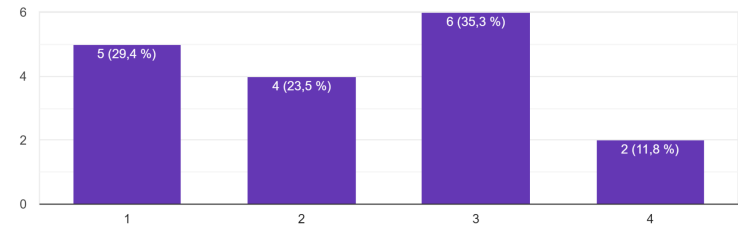
Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.

17 respuestas



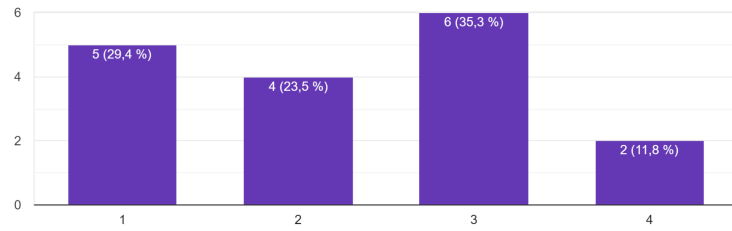
Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.

17 respuestas



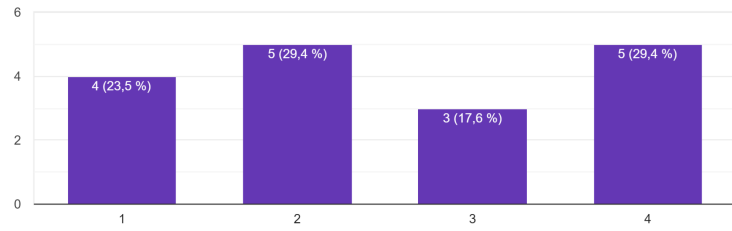
Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.

17 respuestas



Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.

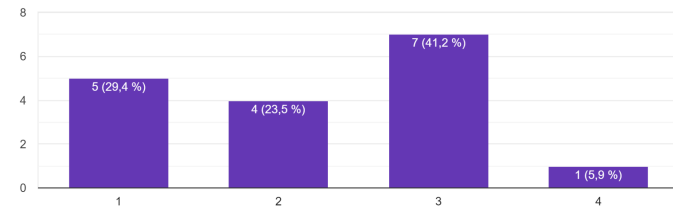
17 respuestas



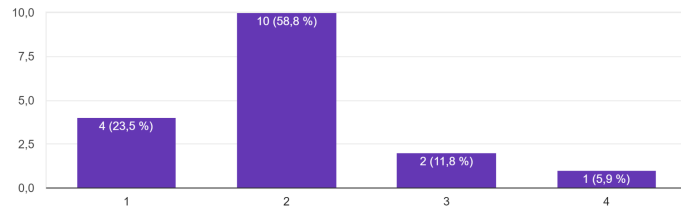
Anexo 4: Gráficas de la evaluación del grupo de control (17 estudiantes)

Curiosidad

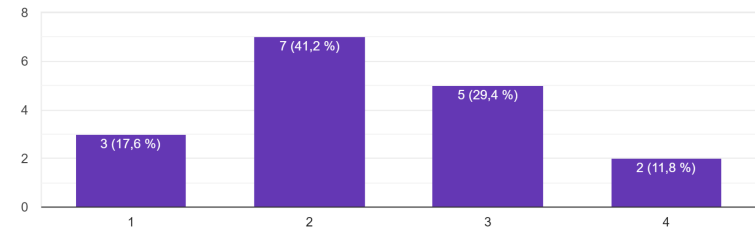
Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.
17 respuestas



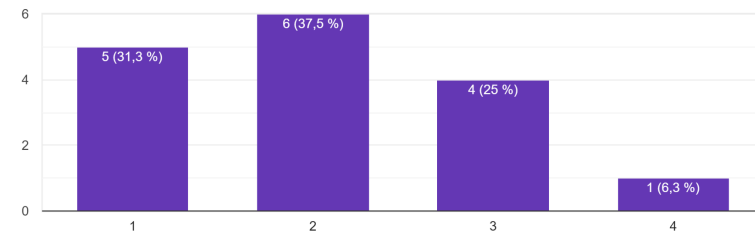
Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.
17 respuestas



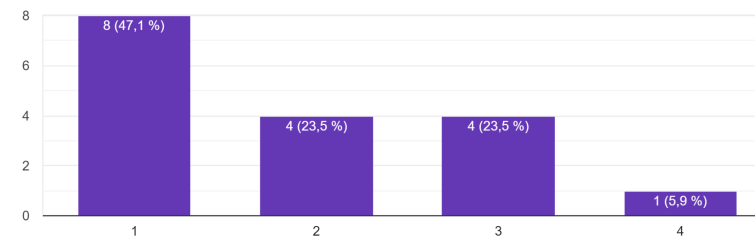
Me gusta leer sobre cosas nuevas.
17 respuestas



Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.
16 respuestas

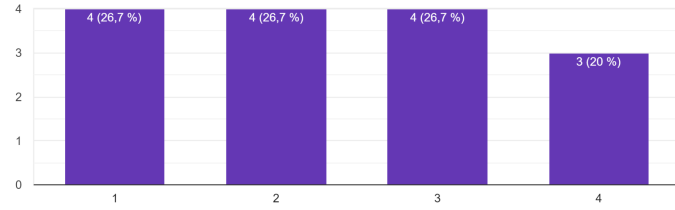


Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.
17 respuestas



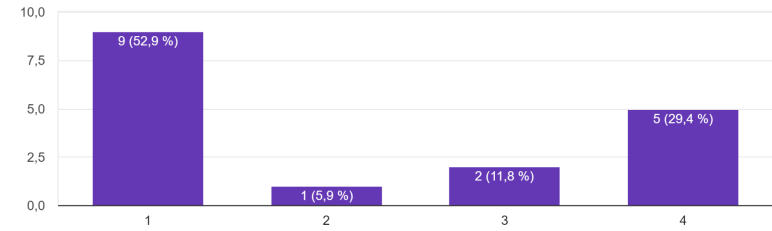
Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.

15 respuestas



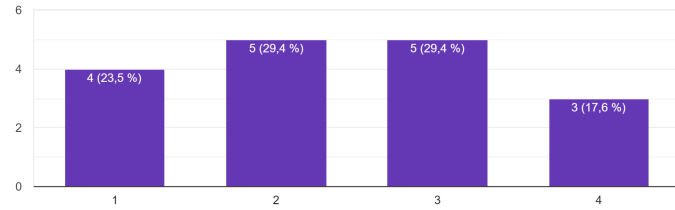
Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.

17 respuestas



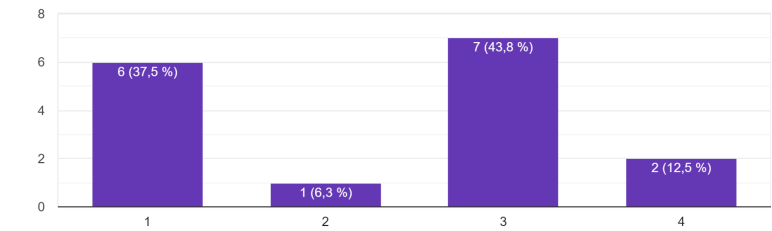
Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.

17 respuestas



Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.

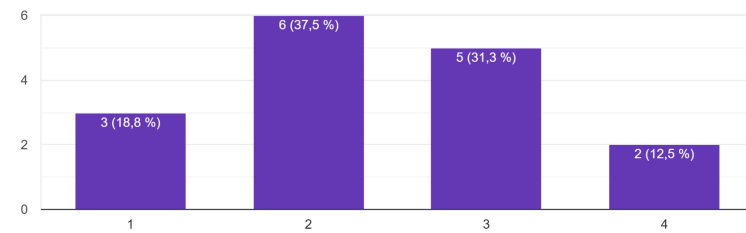
16 respuestas



Competencia

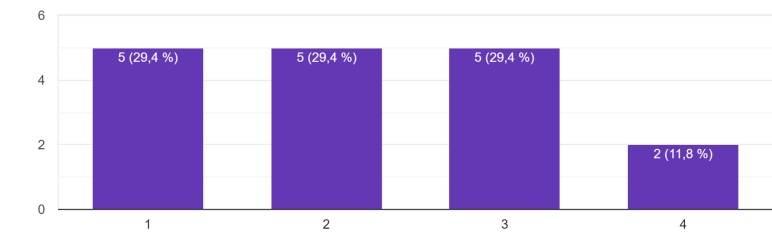
Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.

16 respuestas



Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.

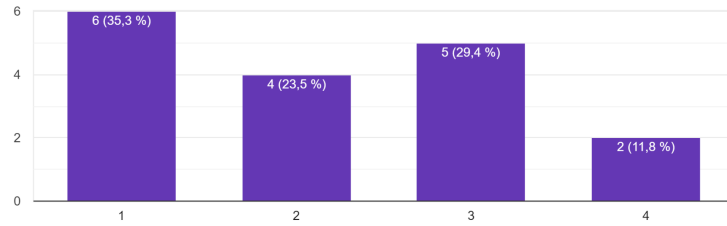
17 respuestas



Involucramiento

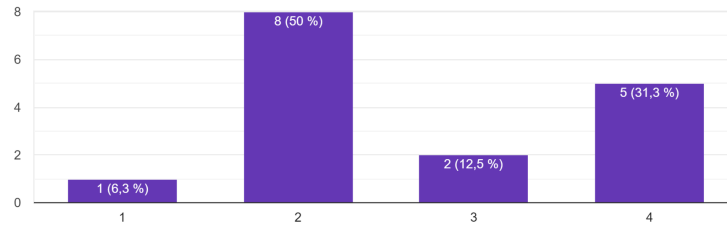
Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.

17 respuestas



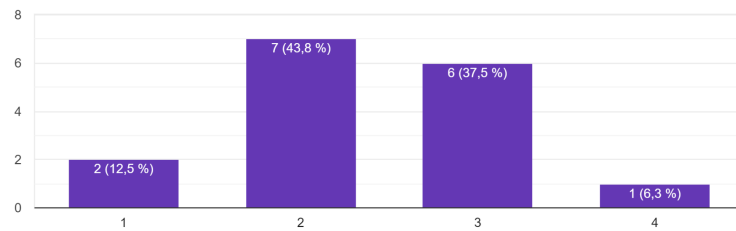
Leo porque tengo que hacerlo.

16 respuestas



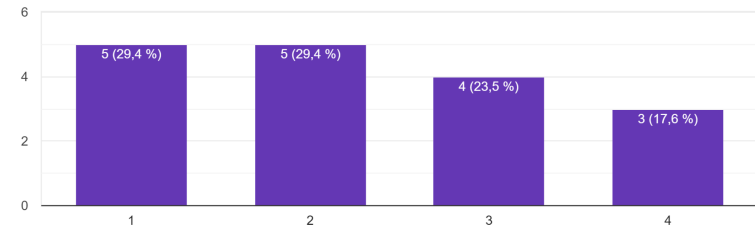
Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.

16 respuestas



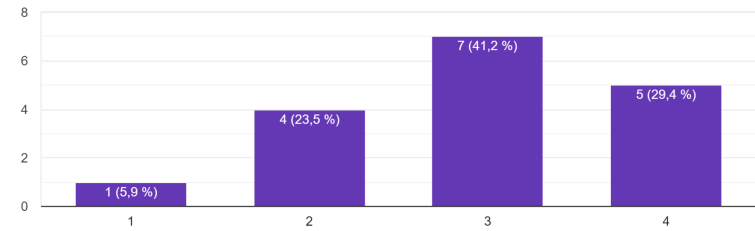
Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

17 respuestas



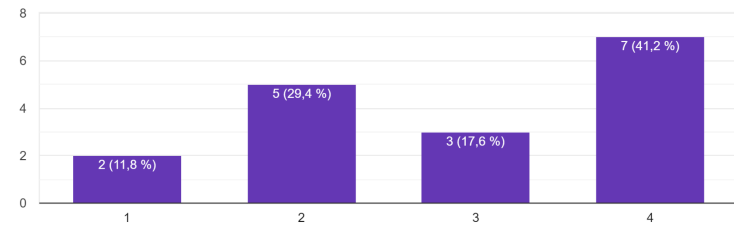
Me gustan los misterios.

17 respuestas



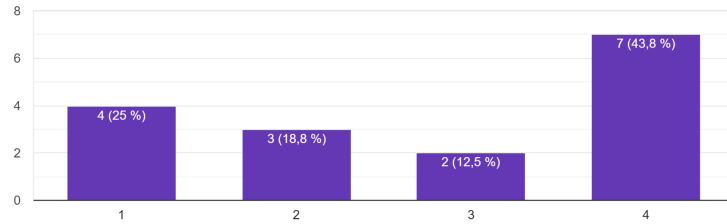
Me hago imágenes mentales cuando leo.

17 respuestas



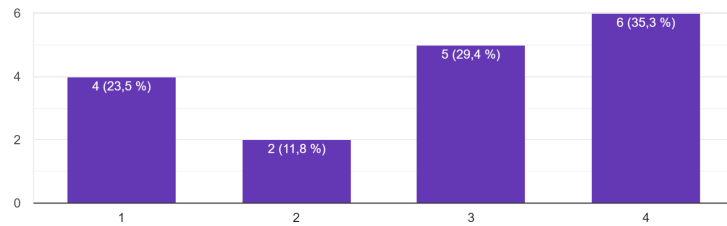
Leo historias de fantasía.

16 respuestas



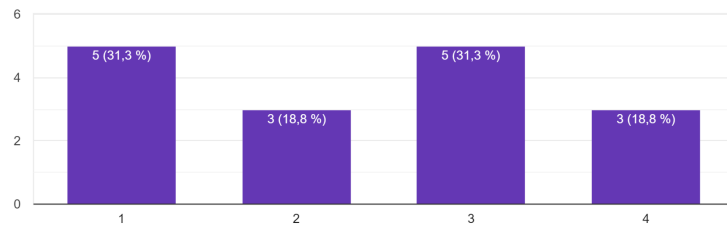
Leo historias con mucha acción y aventura.

17 respuestas



No me gusta leer historias con múltiples personajes.

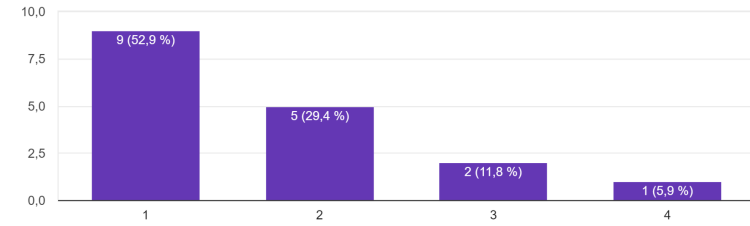
16 respuestas



Reconocimiento

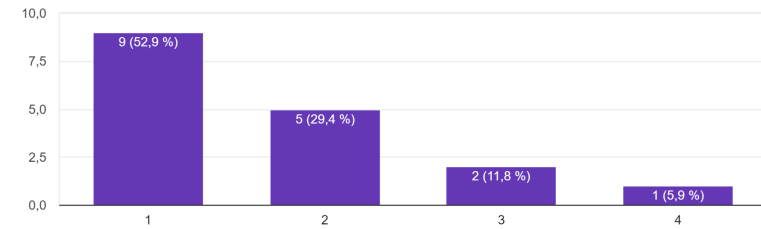
La gente me ha dicho que soy un buen lector.

17 respuestas



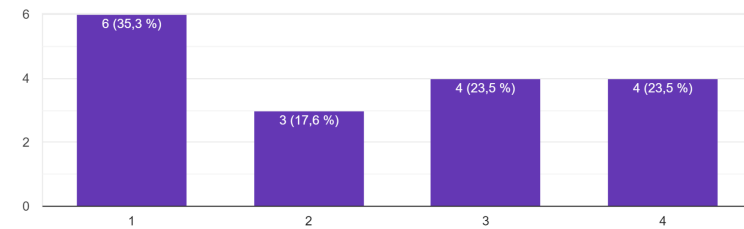
Mis padres notan que soy un buen lector.

17 respuestas



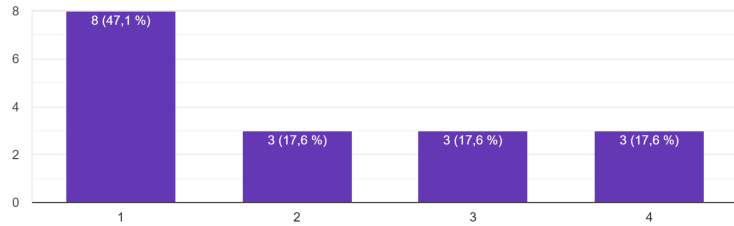
Soy un buen lector.

17 respuestas



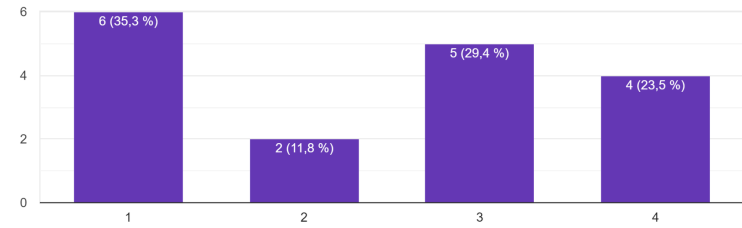
Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.

17 respuestas



Leo para mejorar mis calificaciones.

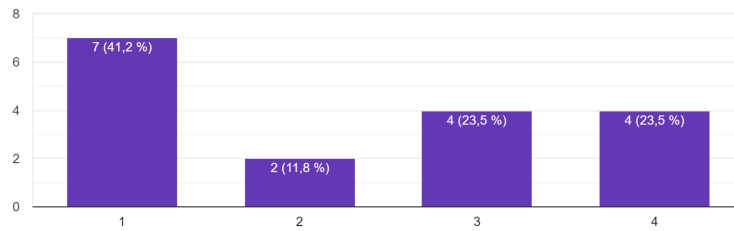
17 respuestas



Calificaciones

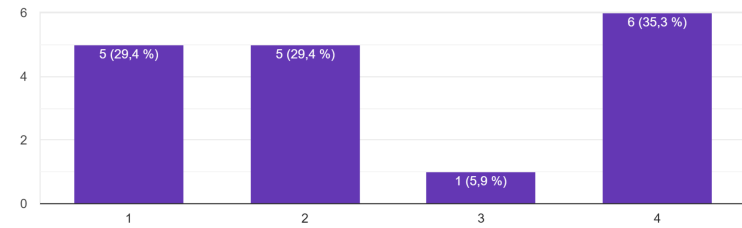
Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.

17 respuestas



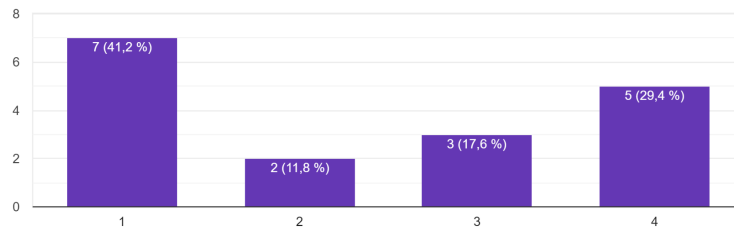
Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.

17 respuestas



Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.

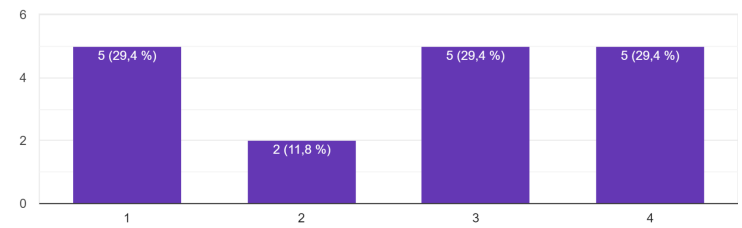
17 respuestas



Cumplimiento

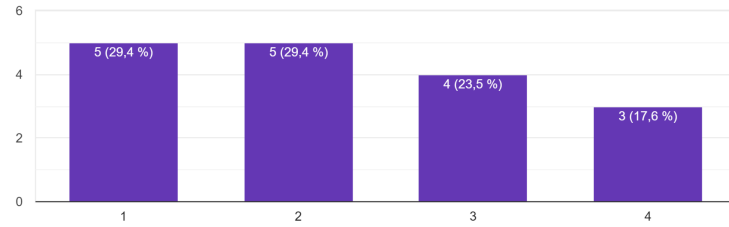
Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.

17 respuestas



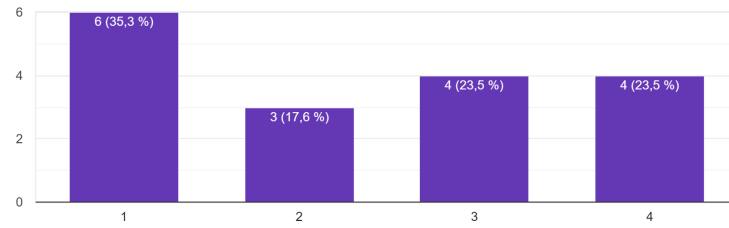
Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.

17 respuestas



Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.

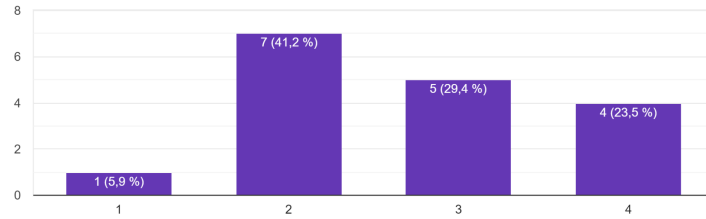
17 respuestas



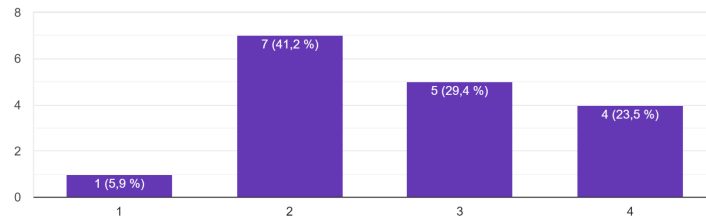
Anexo 5: Gráficas del diagnóstico del grupo de control (17 estudiantes iniciales)

Curiosidad

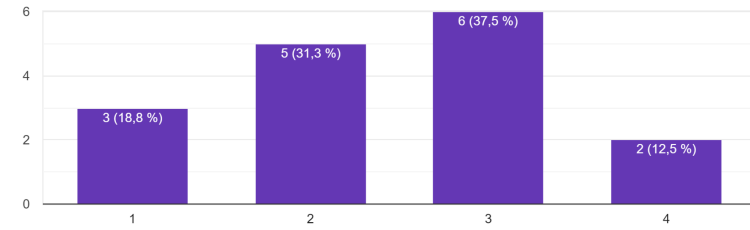
Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.
17 respuestas



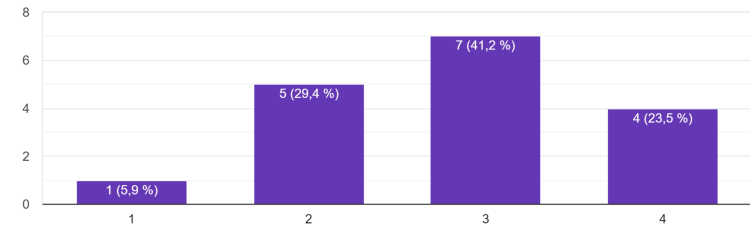
Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.
17 respuestas



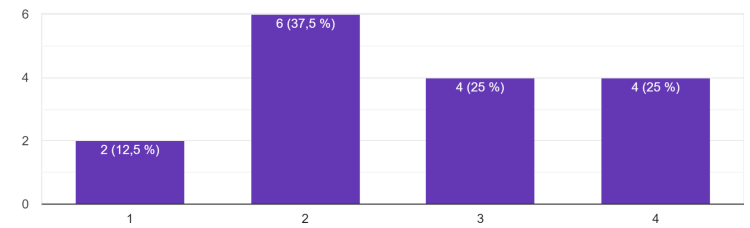
Me gusta leer sobre cosas nuevas.
16 respuestas



Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.
17 respuestas

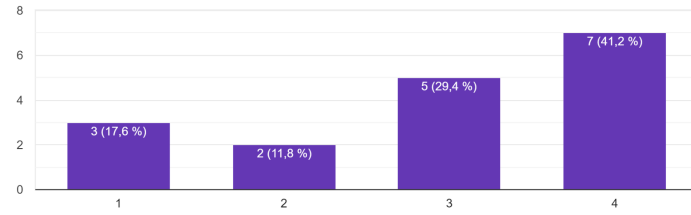


Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.
16 respuestas



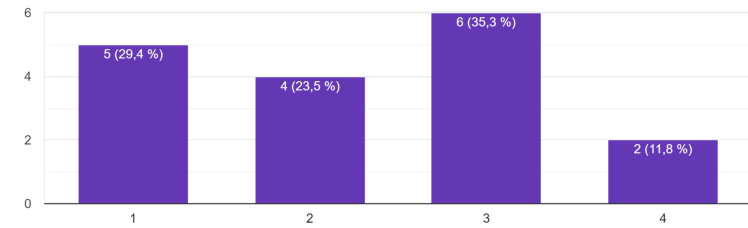
Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.

17 respuestas



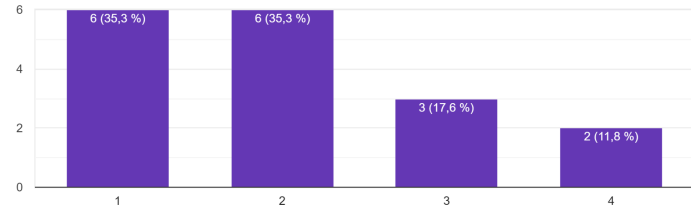
Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.

17 respuestas



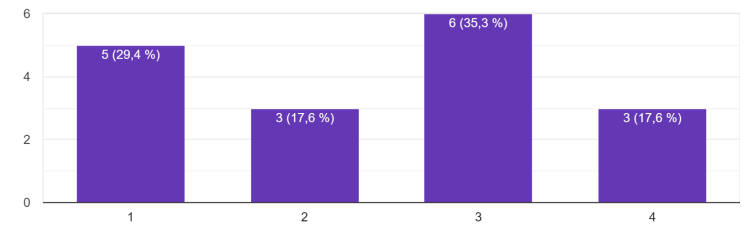
Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.

17 respuestas



Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.

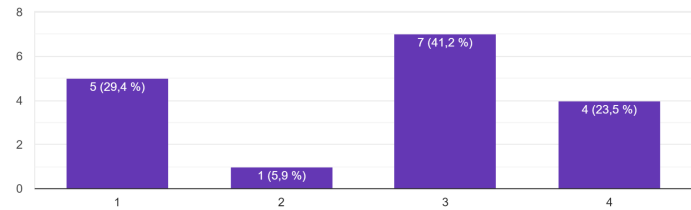
17 respuestas



Competencia

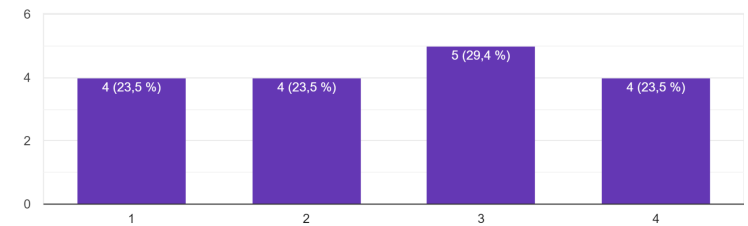
Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.

17 respuestas



Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.

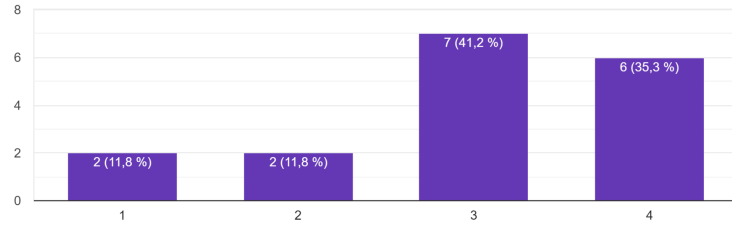
17 respuestas



Involucramiento

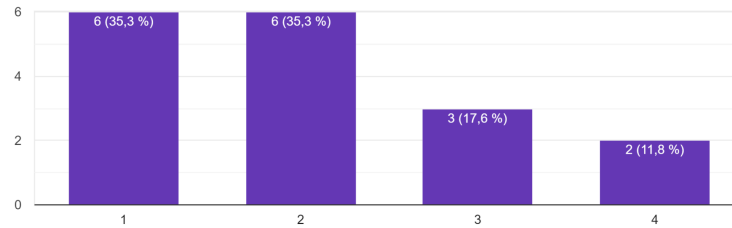
Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.

17 respuestas



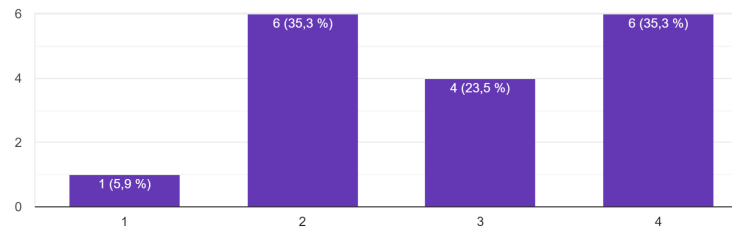
Leo porque tengo que hacerlo.

17 respuestas



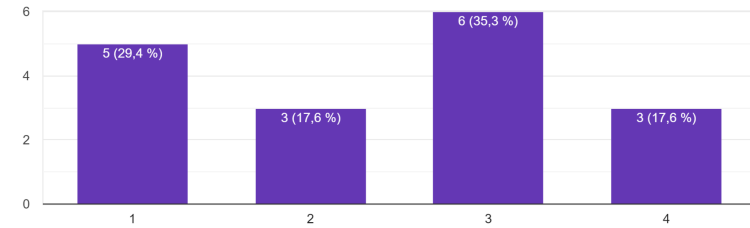
Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.

17 respuestas



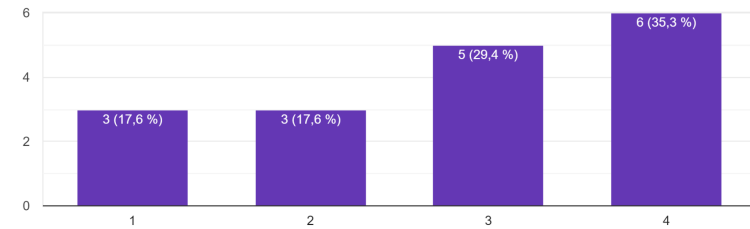
Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

17 respuestas



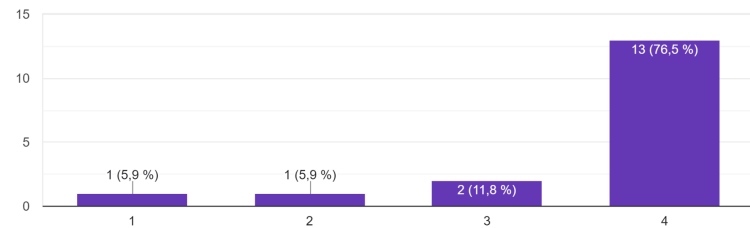
Me gustan los misterios.

17 respuestas



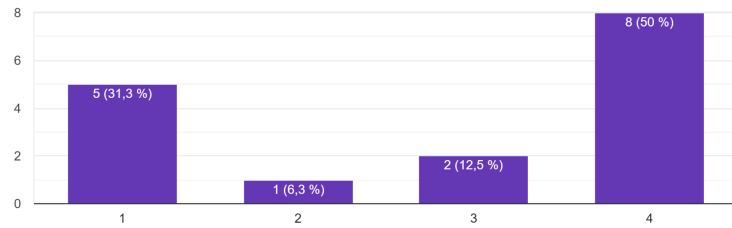
Me hago imágenes mentales cuando leo.

17 respuestas



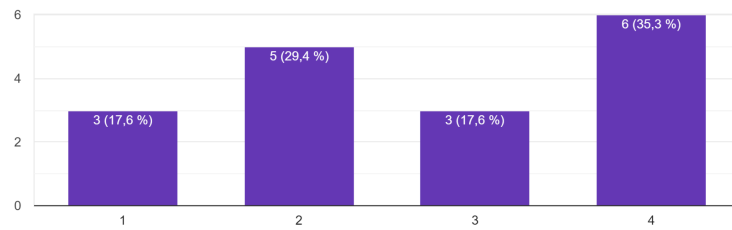
Leo historias de fantasía.

16 respuestas



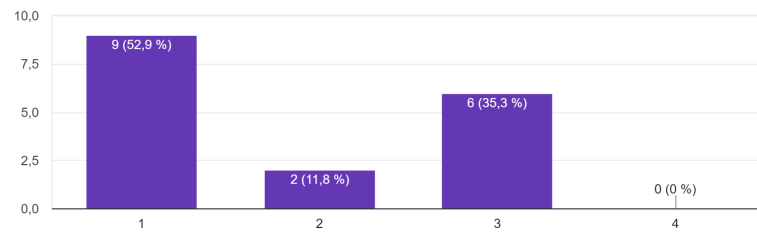
Leo historias con mucha acción y aventura.

17 respuestas



No me gusta leer historias con múltiples personajes.

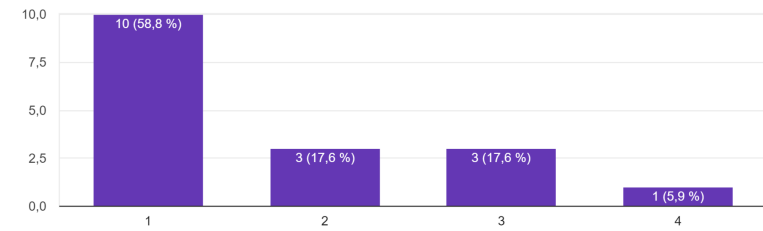
17 respuestas



Reconocimiento

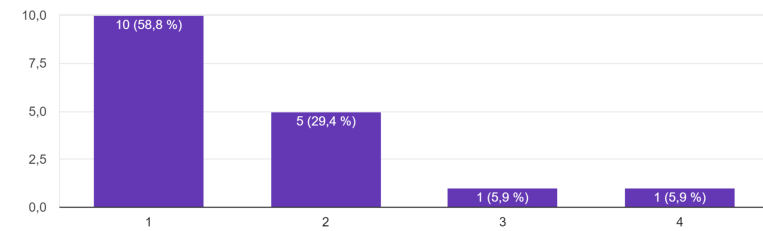
La gente me ha dicho que soy un buen lector.

17 respuestas



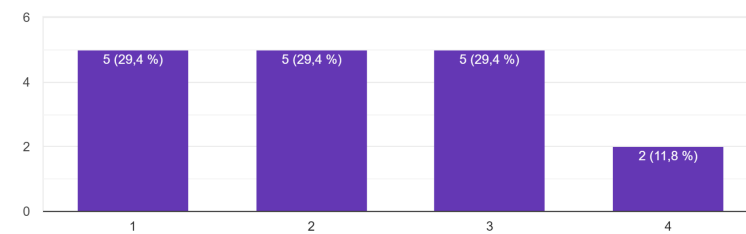
Mis padres notan que soy un buen lector.

17 respuestas



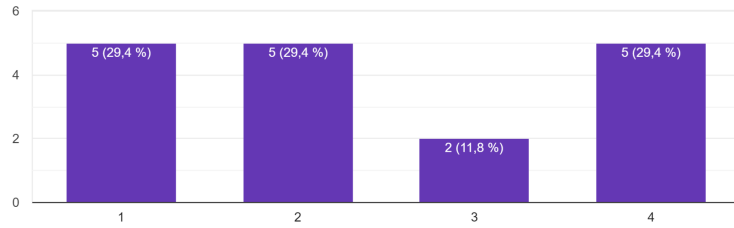
Soy un buen lector.

17 respuestas



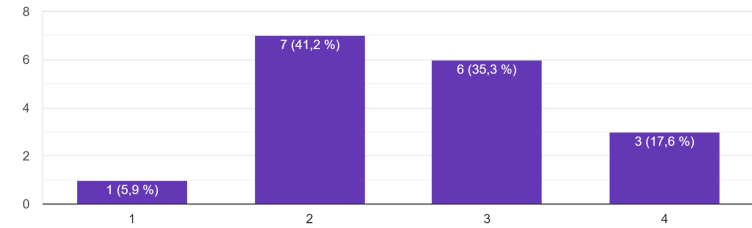
Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.

17 respuestas



Leo para mejorar mis calificaciones.

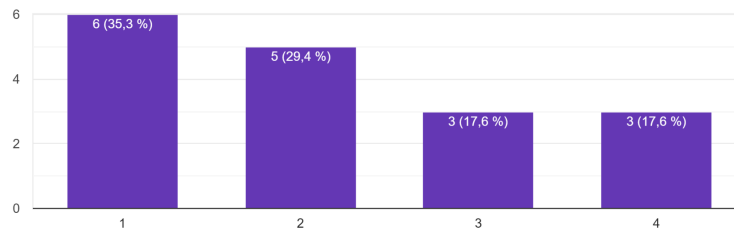
17 respuestas



Calificaciones

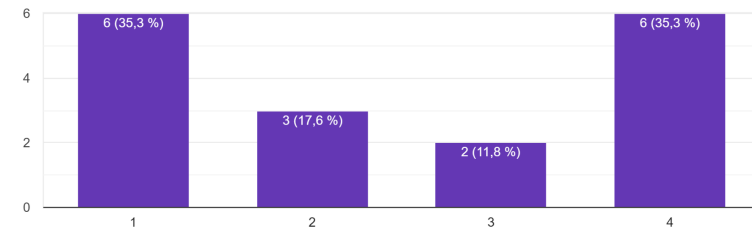
Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.

17 respuestas



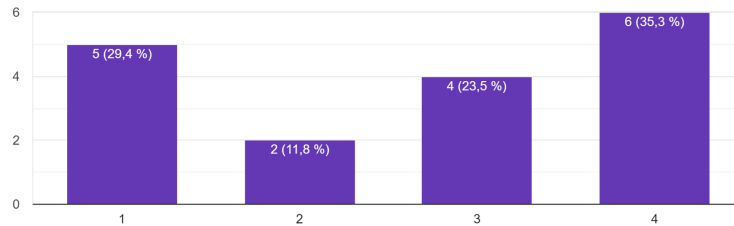
Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.

17 respuestas



Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.

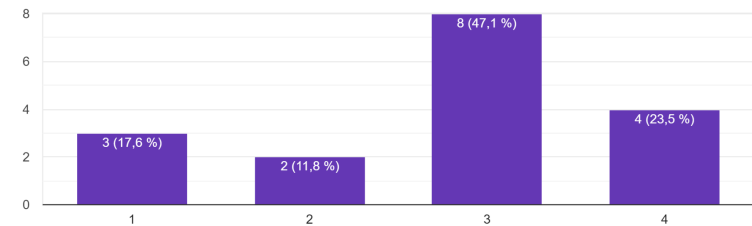
17 respuestas



Cumplimiento

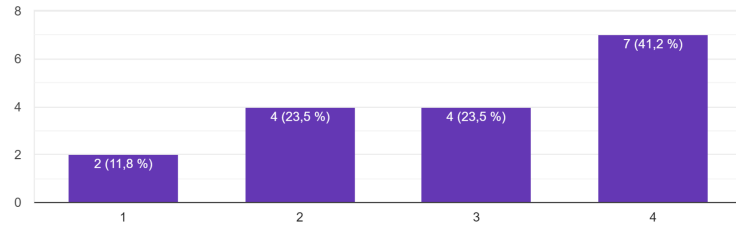
Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.

17 respuestas



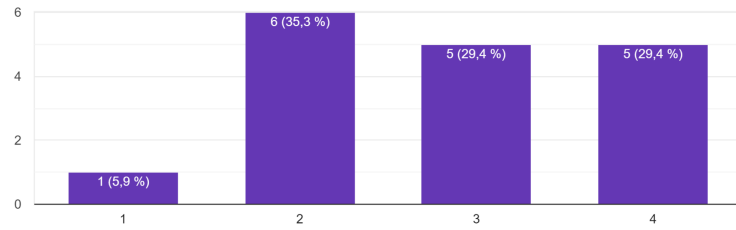
Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.

17 respuestas



Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.

17 respuestas

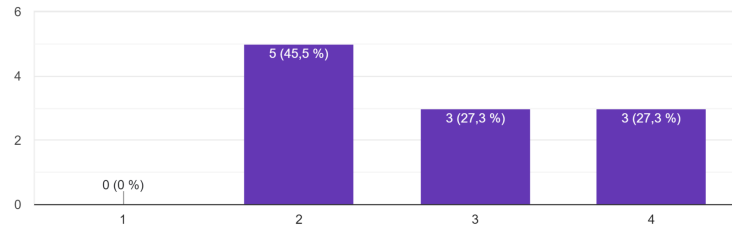


Anexo 6: Gráficas del diagnóstico del grupo experimental (11 estudiantes)

Curiosidad

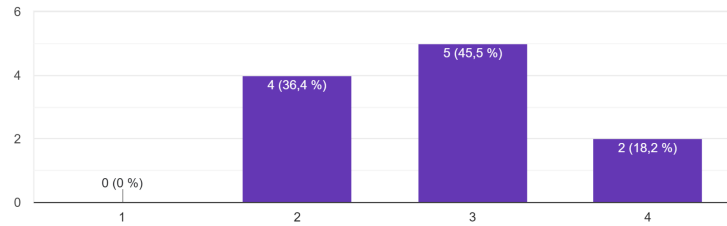
Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.

11 respuestas



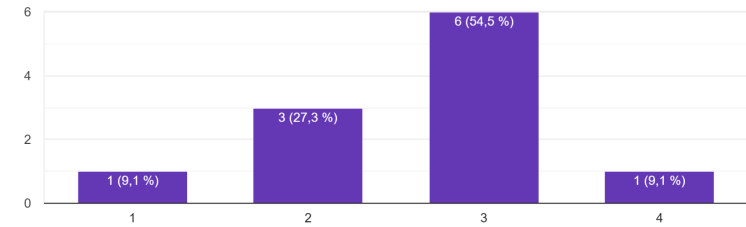
Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.

11 respuestas



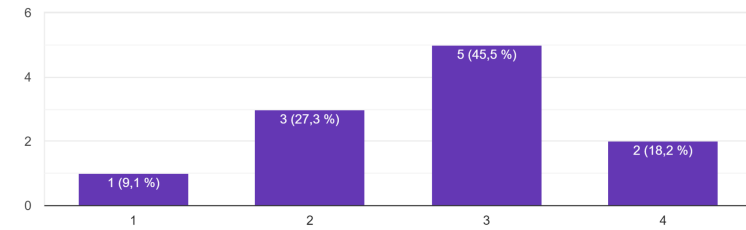
Me gusta leer sobre cosas nuevas.

11 respuestas



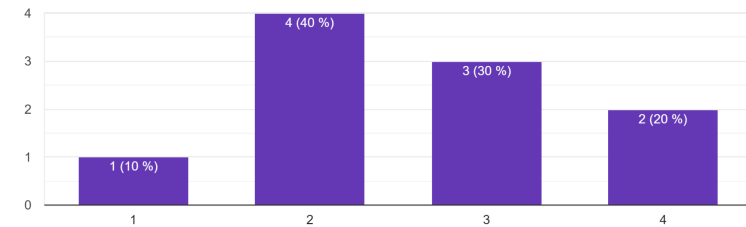
Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.

11 respuestas



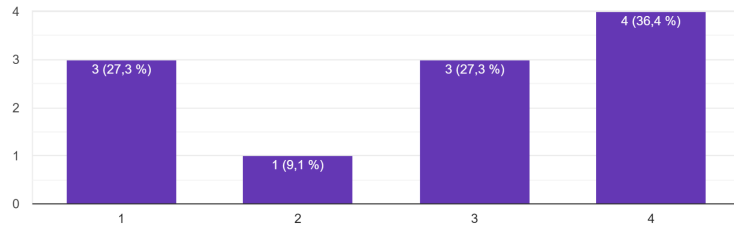
Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.

10 respuestas



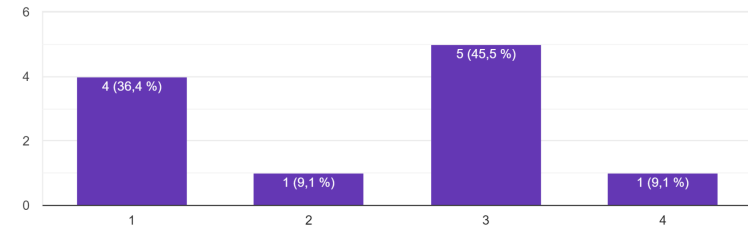
Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.

11 respuestas



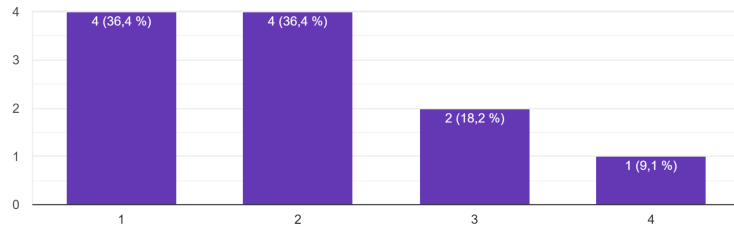
Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.

11 respuestas



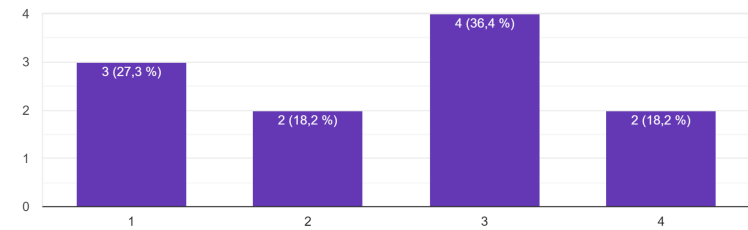
Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.

11 respuestas



Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.

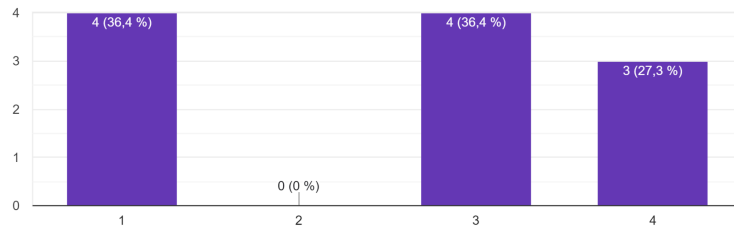
11 respuestas



Competencia

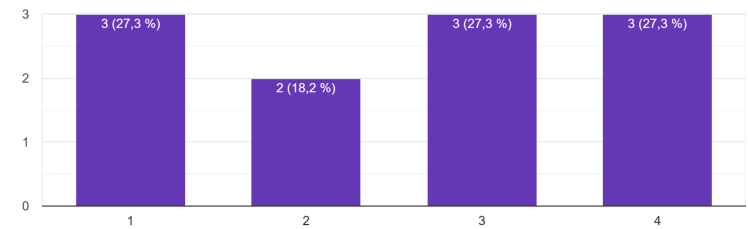
Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.

11 respuestas



Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.

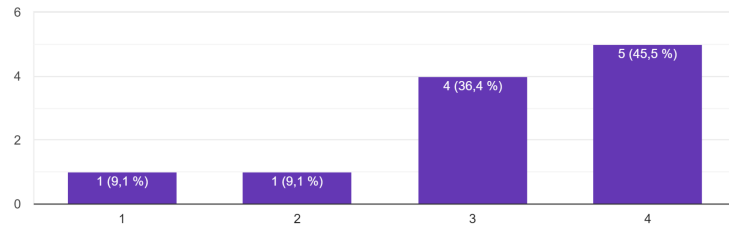
11 respuestas



Involucramiento

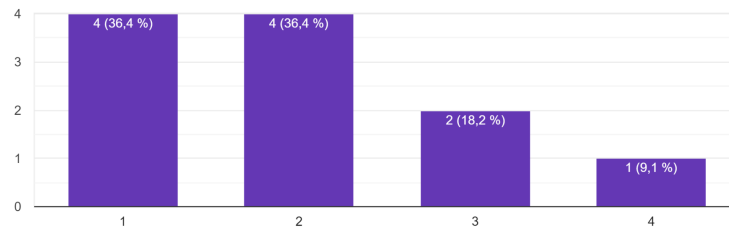
Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.

11 respuestas



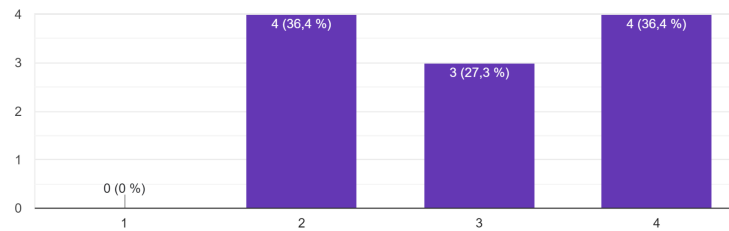
Leo porque tengo que hacerlo.

11 respuestas



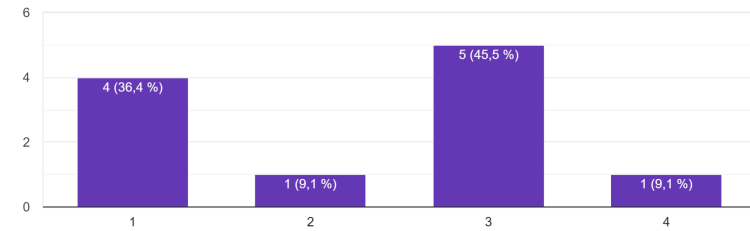
Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.

11 respuestas



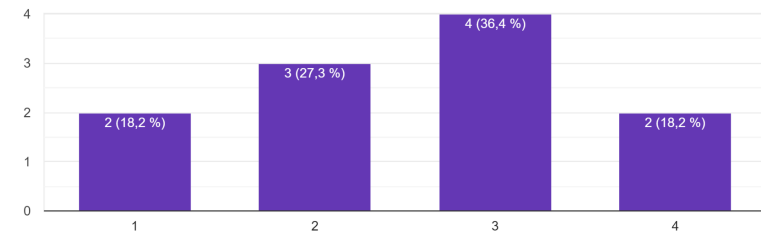
Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

11 respuestas



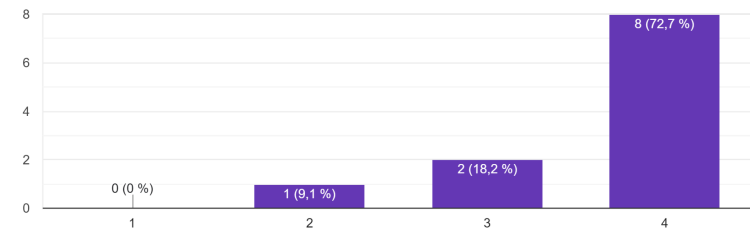
Me gustan los misterios.

11 respuestas



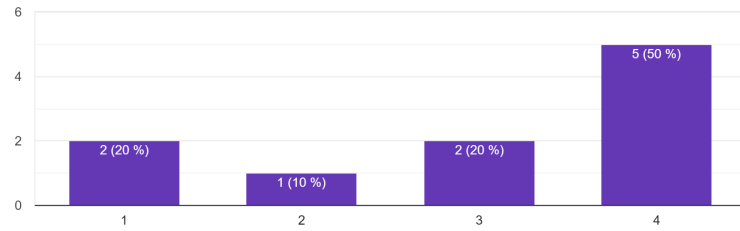
Me hago imágenes mentales cuando leo.

11 respuestas



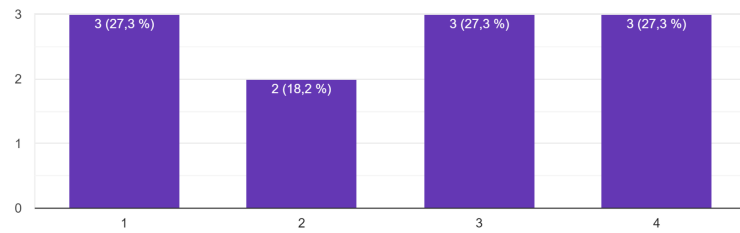
Leo historias de fantasía.

10 respuestas



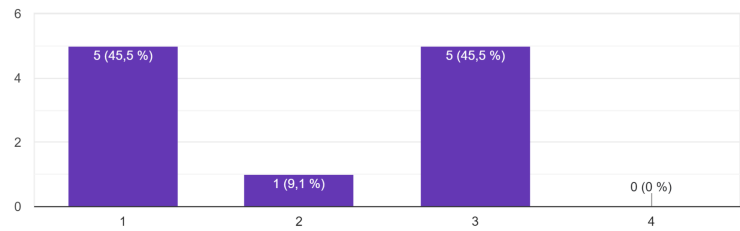
Leo historias con mucha acción y aventura.

11 respuestas



No me gusta leer historias con múltiples personajes.

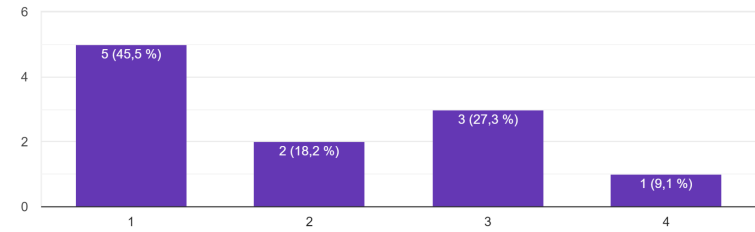
11 respuestas



Reconocimiento

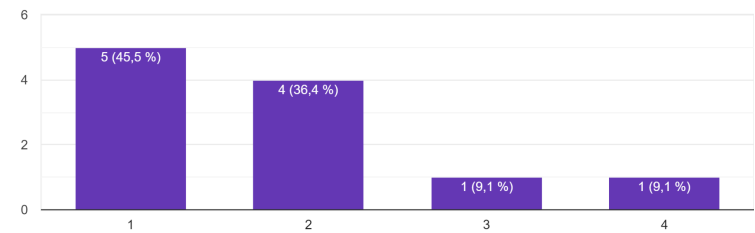
La gente me ha dicho que soy un buen lector.

11 respuestas



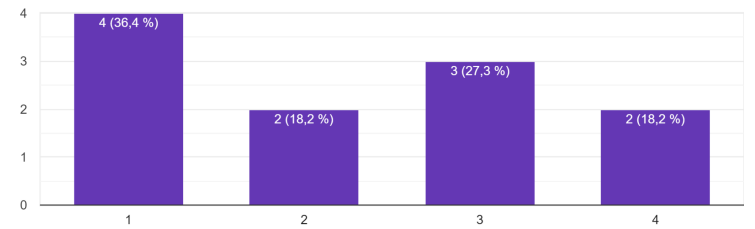
Mis padres notan que soy un buen lector.

11 respuestas



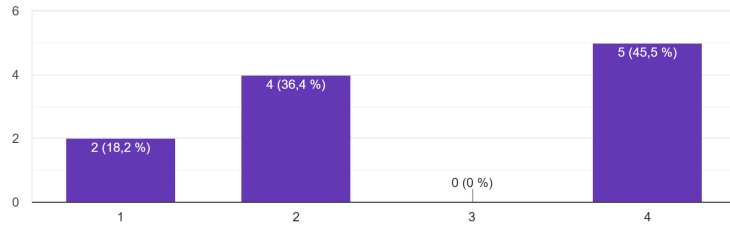
Soy un buen lector.

11 respuestas



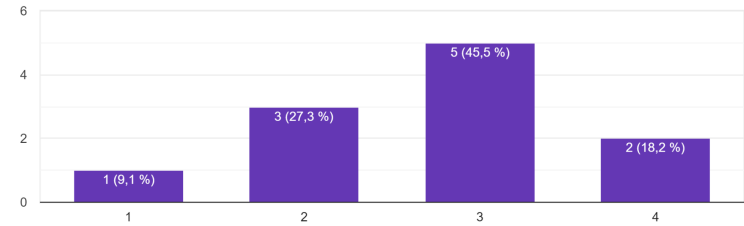
Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.

11 respuestas



Leo para mejorar mis calificaciones.

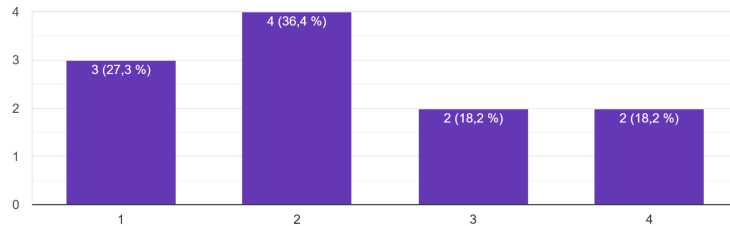
11 respuestas



Calificaciones

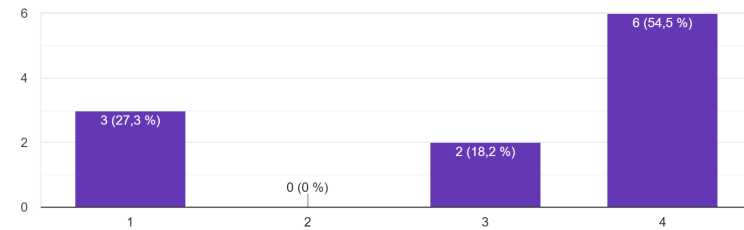
Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.

11 respuestas



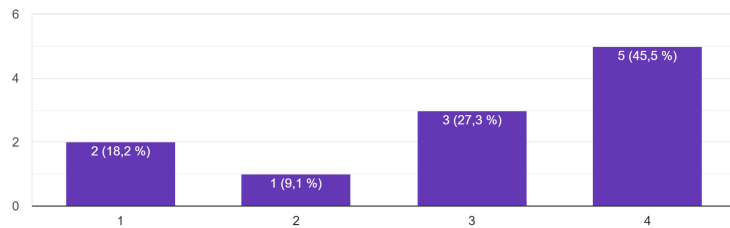
Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.

11 respuestas



Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.

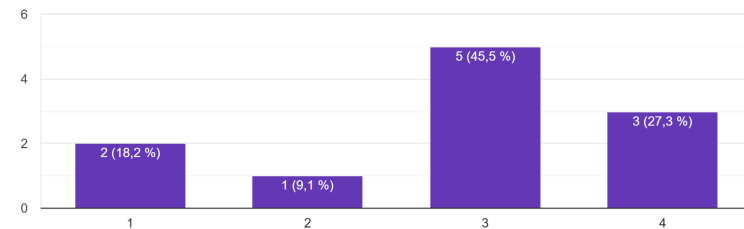
11 respuestas



Cumplimiento

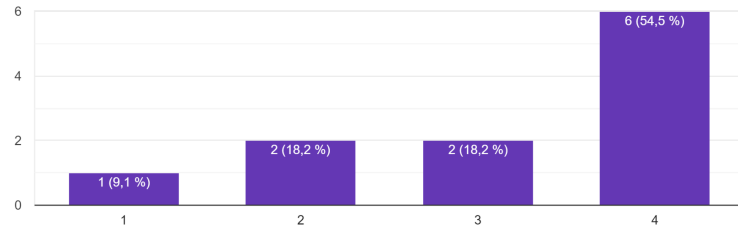
Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.

11 respuestas



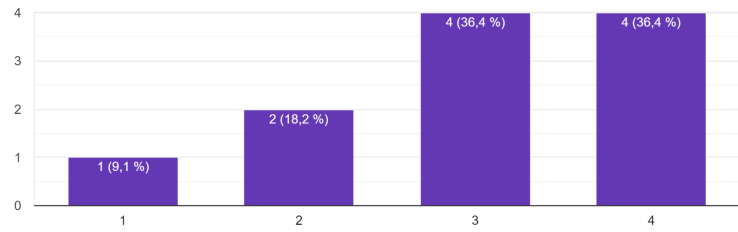
Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.

11 respuestas



Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.

11 respuestas

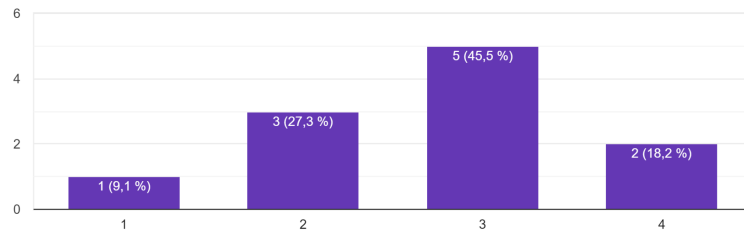


Anexo 7: Gráficas de la evaluación del grupo experimental (11 estudiantes)

Curiosidad

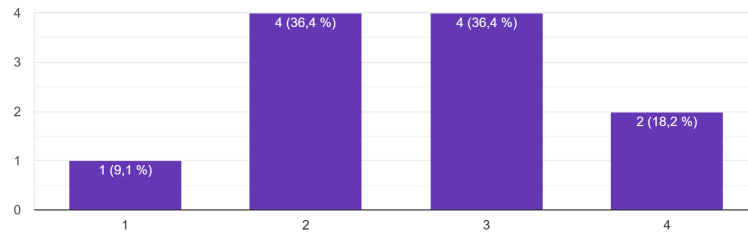
Leo para aprender nueva información sobre temas que me interesan.

11 respuestas



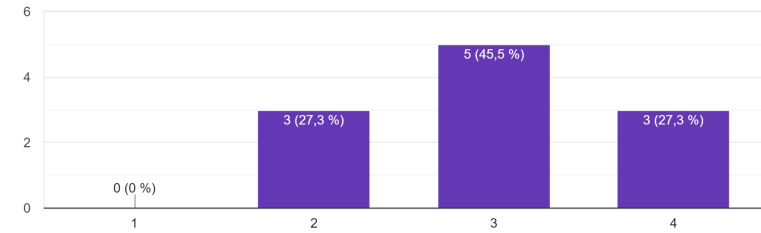
Si el profesor discute algo interesante, puede que lea más al respecto.

11 respuestas



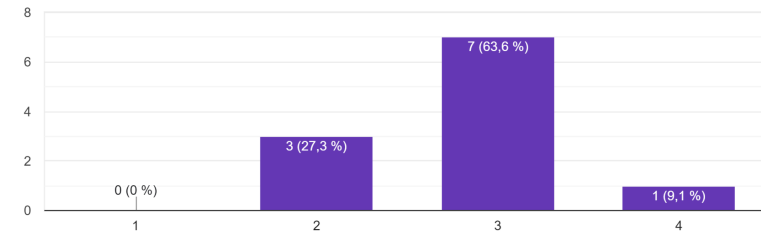
Me gusta leer sobre cosas nuevas.

11 respuestas



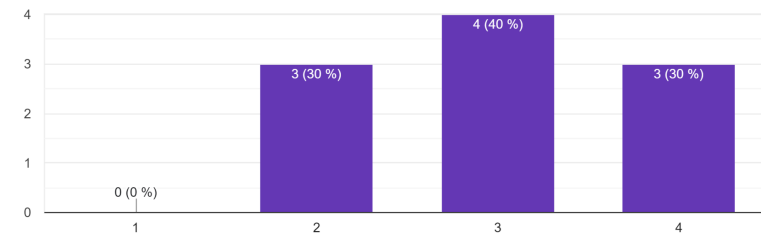
Si el tema es interesante, puedo leer el material, aunque sea difícil.

11 respuestas



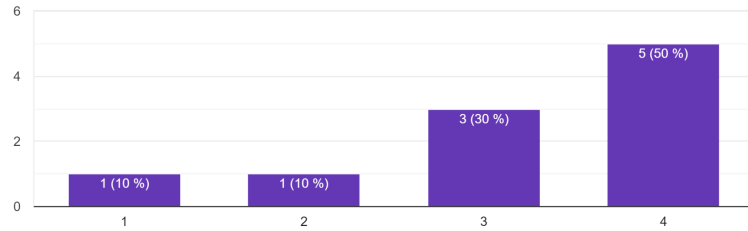
Si algo es interesante, no me importa lo difícil que sea de leer.

10 respuestas



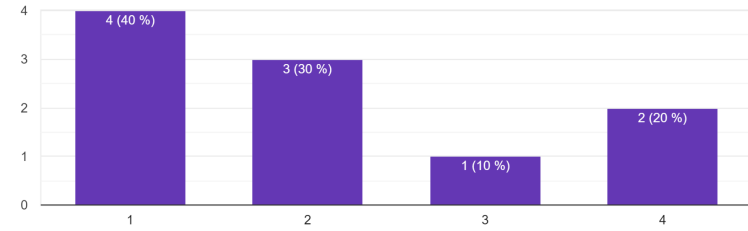
Leo sobre mis pasatiempos para aprender más sobre ellos.

10 respuestas



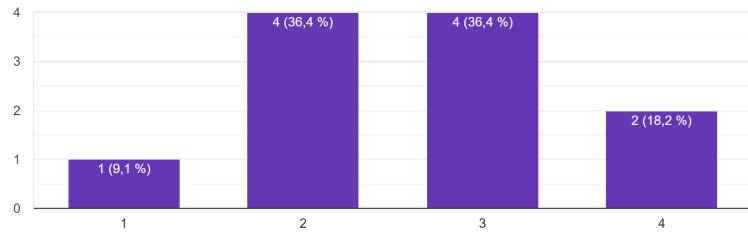
Me gusta ser el único que sabe la respuesta en algo que leemos.

10 respuestas



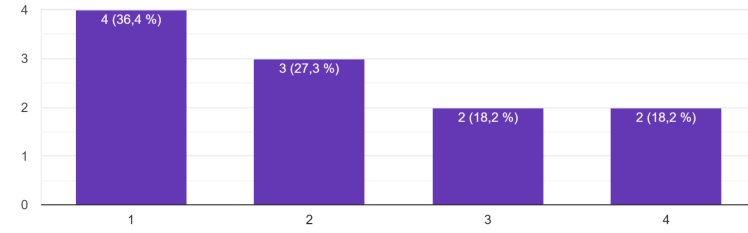
Por lo general, aprendo cosas difíciles leyendo.

11 respuestas



Me gusta terminar mi lectura antes que otros estudiantes.

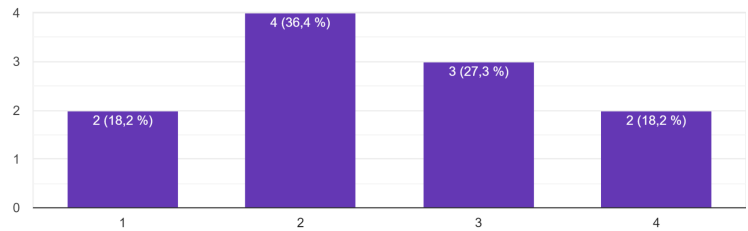
11 respuestas



Competencia

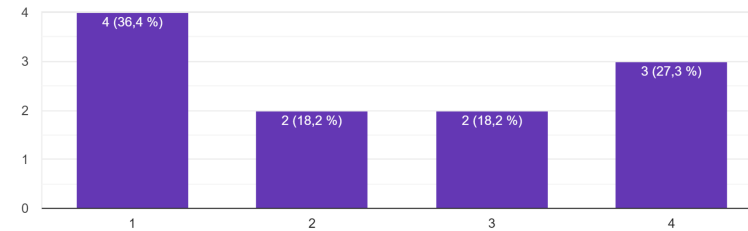
Intento obtener más respuestas correctas que mis amigos en pruebas de lectura.

11 respuestas



Estoy dispuesto a trabajar duro para leer mejor que mis amigos.

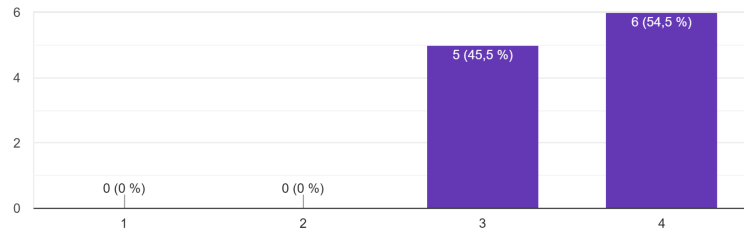
11 respuestas



Involucramiento

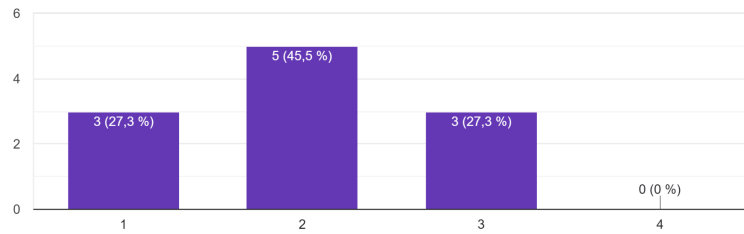
Siento que puedo conectar o sentirme identificado con los personajes en los buenos libros.

11 respuestas



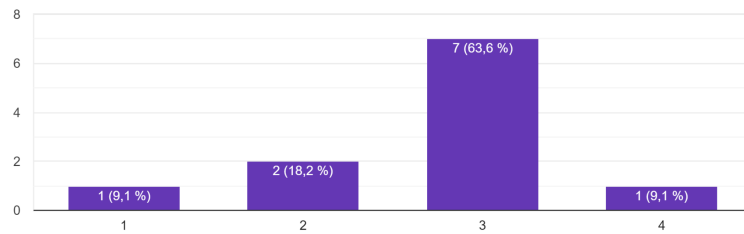
Leo porque tengo que hacerlo.

11 respuestas



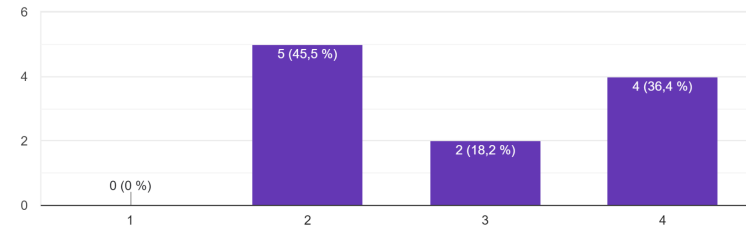
Me gusta cuando las preguntas en los libros me hacen pensar.

11 respuestas



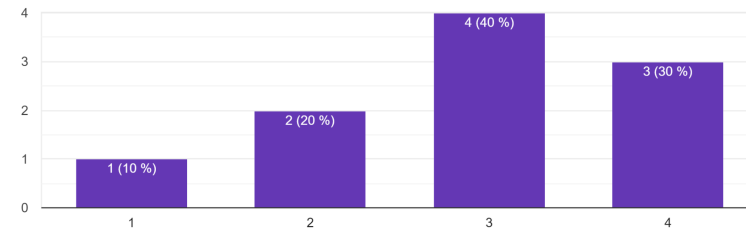
Disfruto de una historia larga y complicada o de un libro de ficción.

11 respuestas



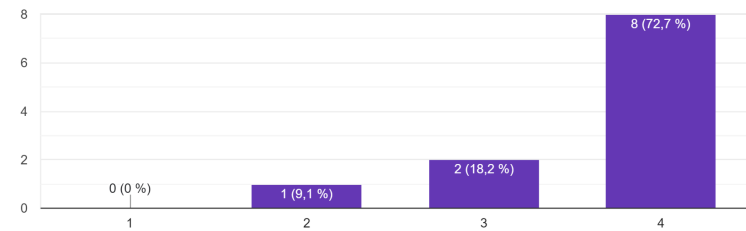
Me gustan los misterios.

10 respuestas



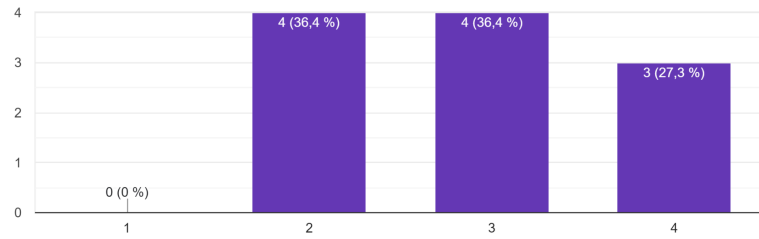
Me hago imágenes mentales cuando leo.

11 respuestas



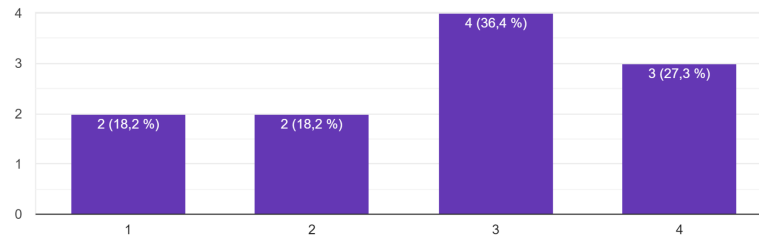
Leo historias de fantasía.

11 respuestas



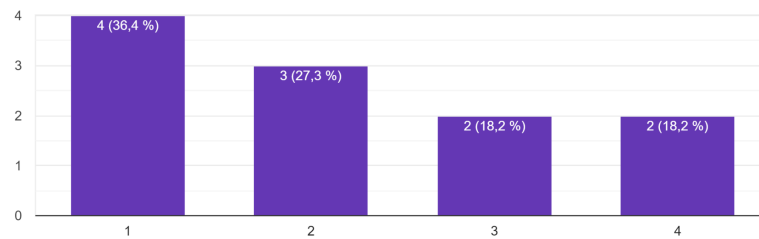
Leo historias con mucha acción y aventura.

11 respuestas



No me gusta leer historias con múltiples personajes.

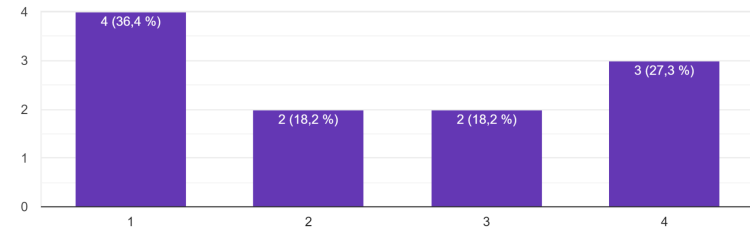
11 respuestas



Reconocimiento

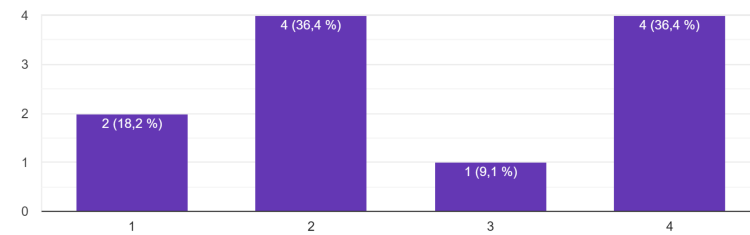
La gente me ha dicho que soy un buen lector.

11 respuestas



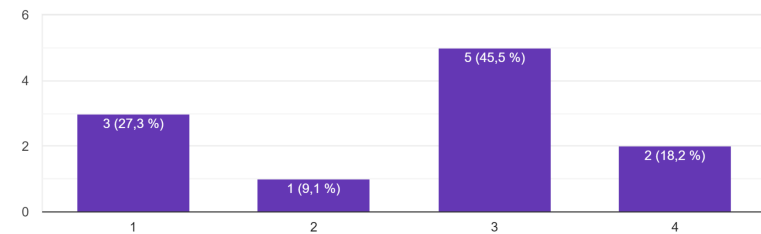
Mis padres notan que soy un buen lector.

11 respuestas



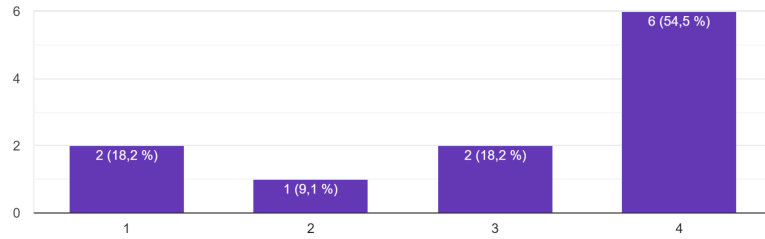
Soy un buen lector.

11 respuestas



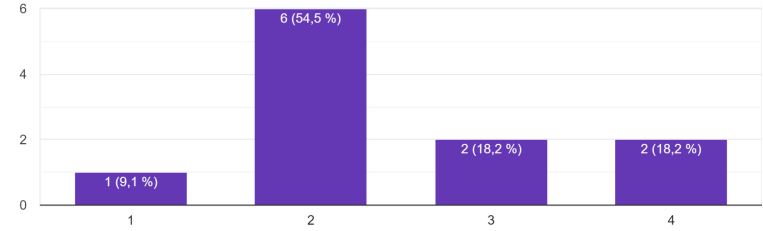
Me gusta recibir cumplidos por mi lectura.

11 respuestas



Leo para mejorar mis calificaciones.

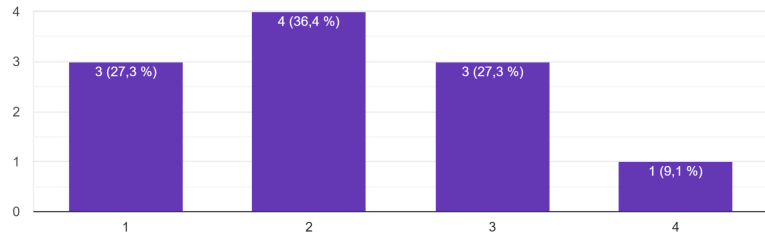
11 respuestas



Calificaciones

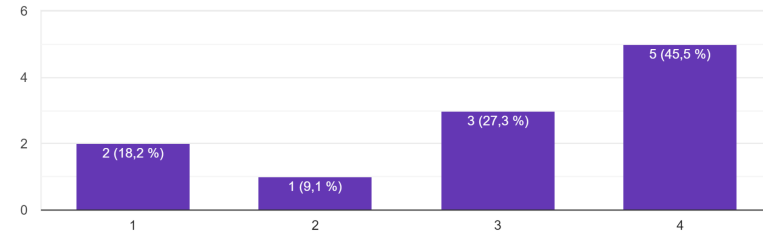
Las calificaciones son una buena manera de ver qué tan bien te está yendo en lectura.

11 respuestas



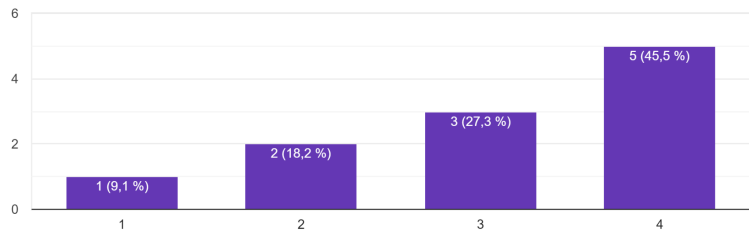
Mis padres me preguntan sobre mi calificación de lectura.

11 respuestas



Espero con ansias averiguar mi calificación de lectura.

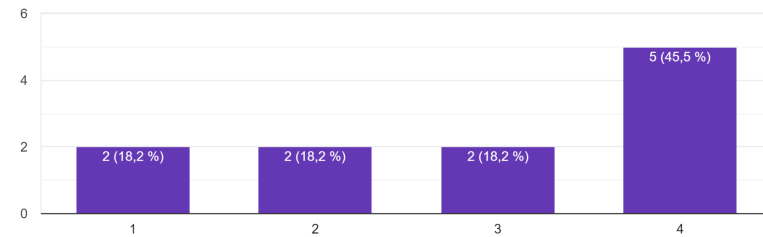
11 respuestas



Cumplimiento

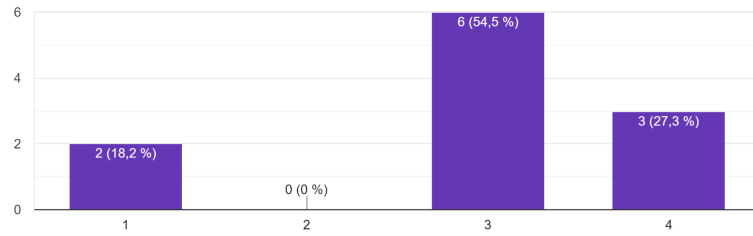
Siempre intento terminar mi lectura asignada según lo programado.

11 respuestas



Terminar cada tarea de lectura es muy importante para mí.

11 respuestas



Siempre hago mi trabajo de lectura/literatura exactamente como el profesor quiere.

11 respuestas

