

# Estudio Longitudinal del Impacto de las Tertulias Dialógicas y Grupos Interactivos en el Desarrollo de la Motivación Lectora

## Longitudinal Study of the Impact of Dialogical Gatherings and Interactive Groups in the Development of Reading Motivation

Héctor Galindo-Domínguez \*, Martín Sainz de la Maza y Daniel Losada Iglesias

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España*

### DESCRIPTORES:

Comunidad de aprendizaje  
 Tertulias dialógicas  
 Grupos interactivos  
 Motivación  
 Lectura

### RESUMEN:

El objetivo del presente estudio ha sido el de conocer si las principales Actuaciones Educativas de Éxito, tales como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, contribuyen a mejorar la motivación lectora del alumnado más desfavorecido de Educación Primaria y Educación Secundaria. Para tal fin, se llevó a cabo un estudio pre/post en una Comunidad de Aprendizaje con la participación de 186 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, los cuales cumplimentaron la Escala de Motivación Lectora. Los resultados revelaron lo siguiente: (1) el Valor por la lectura del alumnado de Educación Secundaria fue inferior al del alumnado de Educación Primaria tanto en la fase pre como en la fase post; (2) en Educación Primaria, el alumnado con bajo rendimiento académico mejoró su Valor por la Lectura más que el alumnado con medio y alto rendimiento, y el alumnado repetidor mejoró su Autoconcepto Lector con el paso del tiempo más que el alumnado no repetidor; (3) en Educación Secundaria, el alumnado, independientemente de su rendimiento, mejoró su Autoconcepto Lector con el paso del tiempo. Estos datos apoyan la idea de que las Actuaciones Educativas de Éxito podrían ser intervenciones interesantes para mejorar la Motivación Lectora, especialmente con el alumnado más desfavorecido en Educación Primaria, reduciendo así la desigualdad de oportunidades.

### KEYWORDS:

Learning community  
 Dialogical gatherings  
 Interactive groups  
 Motivation  
 Reading

### ABSTRACT:

The objective of this study has been to find out if Successful Educational Actions, like interactive groups or dialogic gatherings, contribute to improving the Reading motivation of the most disadvantaged students in Primary and Secondary Education. To this end, a pre/post study has been carried out in a Learning Community, in which 186 Primary and Secondary Education students participated and filled out the Reading Motivation Scale. The results revealed that: (1) the Value for reading of Secondary Education students was significantly lower than that of Primary Education students both in the pre-phase and in the post-phase; (2) In Primary Education, students with low academic performance improved their Value for Reading significantly more than students with medium and high academic performance, and students that had retaken a course significantly improved their Reading Self-Concept over time more than students that had not retaken a course; (3) In Secondary Education students, regardless of their academic performance, they significantly improved their Reading Self-Concept over time. These data support the idea that the Successful Educational Actions, like interactive groups and dialogic gatherings, could be interesting interventions that could be carried out to improve Reading Motivation, especially with the most disadvantaged students in Primary Education, thus reducing inequality of opportunities.

### CÓMO CITAR:

Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M. y Losada Iglesias, D. (2023). Estudio longitudinal del impacto de las tertulias dialógicas y grupos interactivos en el desarrollo de la motivación lectora. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 5-23.  
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.001>

## 1. Introducción

### 1.1. La motivación por la lectura en la educación obligatoria

La competencia lectora es un requisito fundamental tanto en el mundo académico como en el laboral, ya que la comprensión y el procesamiento de la información son habilidades esenciales. La importancia de la alfabetización funcional en la educación escolar ha sido destacada por numerosas instituciones educativas y autores, incluyendo a Hemmerichs (2017), la OCDE (2018) y Sui-Chu y Lau (2018). La investigación sobre la lectura, cómo se desarrolla y su impacto en la sociedad, es esencial para abordar esta cuestión.

En el informe PISA de 2018a, se observa que países como España puntúan significativamente por debajo del promedio de países de la OCDE en cuanto a competencia lectora en etapas obligatorias. Esto es una señal clara de la necesidad de mejorar la competencia lectora de los estudiantes. En 2019, se descubrió que casi la mitad (48%) de los estudiantes de 10 años en todo el mundo no poseían la habilidad de comprender la lectura de un texto breve (Moreno, 2021). Una de las posibles causas de este fenómeno podría estar relacionada no solo con variables cognitivas de la lectura, sino también con variables afectivas. Es esencial abordar esta cuestión para garantizar que los estudiantes tengan la competencia lectora necesaria para tener éxito tanto en el mundo académico como en el laboral.

Según Navarro y otros (2018), en los últimos años ha habido un creciente interés no solo en analizar los aspectos cognitivos relacionados con la competencia lectora, sino también en analizar los aspectos afectivos, como se ha observado en una serie de estudios. Estos estudios muestran, por ejemplo, que una baja competencia lectora es la principal consecuencia de un bajo nivel de interés por la lectura (Hiebert, 2009; Morgan et al., 2008, entre otros). Además, en el estudio de Sui-Chu y Lau (2018), se ha encontrado que el gusto por la lectura es el predictor más sólido del rendimiento lector. Asimismo, el alumnado que desea obtener un mejor rendimiento académico suele mostrar una mayor motivación hacia la lectura (Salmerón et al., 2022). Los estudios también sugieren que las personas con mayor motivación lectora, medida por la frecuencia de lectura, suelen tener una mayor competencia lectora y mencionan con más frecuencia la lectura como una de sus actividades de ocio (Guthrie et al., 1999; Wigfield y Guthrie, 1997). Incluso, cuando se controlan variables como la cantidad de lectura, la eficacia lectora y el grupo socioeconómico, la motivación lectora puede explicar una gran cantidad de la variabilidad en la competencia lectora de estudiantes de educación obligatoria (Guthrie y Wigfield, 2000).

Existen numerosos enfoques para entender la motivación lectora, aunque uno de los más relevantes es la teoría de la expectativa-valor (Eccles y Wigfield, 2002). Estos autores plantean que la motivación hacia la lectura viene explicada por dos aspectos principales: la manera en que un lector se percibe a sí mismo, y el grado de aprecio que muestra frente a la actividad de leer. Ambas dimensiones, la cognitiva y la afectiva, han sido consideradas en otros enfoques teóricos, como el de Mckenna y otros (1995), quienes otorgan una gran importancia a las variables afectivas y las creencias en torno a la lectura, lo que lleva a una actitud positiva hacia ella. De manera similar, Unrau y Schlackman (2006) sostienen que las creencias, opiniones y expectativas lectoras son en parte construidas por el entorno social, lo que conduce a establecer propósitos e intenciones en la lectura.

Asimismo, el sentido de autoeficacia se muestra como un eje clave en la motivación lectora. La autoeficacia puede entenderse como el juicio que hacen los individuos sobre sus propias competencias hacia la realización y consecución de ciertas metas en alguna actividad académica (Bandura, 1997). La relevancia de la autoeficacia lectora como un fuerte predictor del comportamiento lector ha sido evidenciada en metaanálisis previos como el de Olivares y Fidalgo (2012). Esta relevancia puede verse en cuanto que la autoeficacia lectora hace al lector valorar en una mayor medida las tareas de lectura, además de vincularlo con un mayor deseo por aceptar retos más desafiantes, que supongan un mayor esfuerzo, persistencia y compromiso, así como en una mayor cantidad de uso de estrategias de comprensión lectora (Avendaño, 2017). Este hecho no ocurriría en aquellos estudiantes con menor autoeficacia lectora, quienes, según Navarro y otros (2018), “al tener menores habilidades para leer, podrían desmotivarse rápidamente y con ello dejar de leer, lo que generaría un círculo vicioso que les impediría tener oportunidades de mejorar dichas habilidades” (p. 4).

Según otros enfoques teóricos, la motivación lectora puede ser dividida en intrínseca y extrínseca. En el caso de la motivación lectora intrínseca, una persona lee en su tiempo libre y se muestra curiosa e involucrada en la lectura debido a su propio interés y placer. En contraste, la motivación lectora extrínseca se refiere a aquellos que leen con el objetivo de obtener un reconocimiento social, un premio o una nota, sin necesariamente considerar la lectura como una actividad placentera (Becker et al., 2010; Guthrie y Klauda, 2014; Schiefele et al., 2012). Esta distinción entre motivación intrínseca y extrínseca es una de las bases de otro de los marcos teóricos más recurridos para explicar la motivación lectora, como es el caso de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000). Esta teoría sostiene cómo las personas están motivadas por su necesidad innata humana de crecer y cambiar. Para ello, la teoría identifica tres necesidades innatas: (1) la necesidad de competencia, o la necesidad por ser capaz individualmente de dar solución a los problemas que vayan surgiendo en la vida; (2) la necesidad de conexión, o la necesidad de desarrollar el sentido de pertenencia y apego a otras personas; y (3) la necesidad de autonomía, o la necesidad por cómo las personas deben sentir que controlan sus propios comportamientos y objetivos.

De igual modo, es significativo hacer mención a la importancia de las variables sociodemográficas y socioeconómicas en la motivación por la lectura. En esta línea, en función de la edad, se aprecia como la motivación lectora tiende a decrecer hacia la adolescencia, por motivos entre los que destacan un mayor grado de autoconciencia realista sobre la autoeficacia del alumnado (Wigfield y Guthrie, 2010), así como a la existencia de un mayor aumento de prácticas menos favorables para el mantenimiento de la motivación hacia la lectura (McGeown et al., 2012).

En lo que se refiere al género, como señala Avendaño (2017):

*Aun cuando no existe una tendencia concluyente que indique que hay cambios en la motivación lectora asociados al género, algunas investigaciones reportan ciertas diferencias que pueden traducirse en actitudes favorables a la lectura que disminuyen menos con la edad en el caso de las niñas. (p. 7)*

Este es el caso del trabajo de Wigfield y otros (2016), quienes observan cómo las chicas en etapa escolar presentan una motivación lectora más grande que los chicos. Otros trabajos incluso sostienen esta misma idea observando cómo en los primeros años en edad escolar incrementa rápidamente la motivación lectora, especialmente para niñas; tal vez, pudiendo explicar cómo este interés contribuye a afianzar en un mayor grado su competencia lectora (Baker y Wigfield, 1999). Esta diferenciación significativa en la

competencia lectora a favor de las chicas ya ha sido constatada en pruebas estandarizadas, como en PISA (2018a; 2018b), por citar alguna.

Otra variable sociodemográfica de interés es la presencia de antecedentes de inmigración. Aunque hay escasos datos sobre su impacto en variables afectivas vinculadas a la lectura, en pruebas estandarizadas se aprecia como en la amplia mayoría de países de la OCDE, el alumnado inmigrante puntúa significativamente por debajo que el alumnado nativo (PISA, 2018a).

El mismo informe PISA (2018a) recoge también el impacto de la repetición en la competencia lectora del alumnado. En este sentido, se aprecia como en todos los países de la OCDE, existe una diferencia muy significativa a favor del alumnado no repetidor, por ende, mostrando el alumnado repetidor una competencia lectora notoriamente inferior que sus análogos. Informes provinciales añaden entre sus conclusiones como “la repetición no mejora el rendimiento ni la motivación y afecta al alumnado según su nivel socioeconómico” (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias, 2016, p. 6). Esto podría explicar en parte como esa falta de motivación hacia tareas académicas por parte del alumnado repetidor conlleva a una reducción en el grado de las competencias adquiridas.

Finalmente, otras variables a destacar son el clima lector, la participación familiar en actividades lectoras y el nivel socioeconómico. En esta línea, Sui-Chu y Lau (2018) hallan como predictor sólido del rendimiento lector al clima lector positivo que se genera en la cooperación entre escuela y familia, mientras que Hemmerechts et al. (2017) hallaron cómo la involucración de las familias del alumnado con peor nivel socioeconómico en actividades escolares es más tardía, siendo esta una de las causas de un mal ajuste de la competencia lectora durante la etapa de Educación Primaria del alumnado. Estar en posesión de un peor nivel socioeconómico también se asociaba con una peor actitud hacia la lectura, como revelaron estos autores.

## ***1.2. Las actuaciones educativas de éxito y su contribución al desarrollo cognitivo y afectivo de la lectura***

La innovación educativa busca mejorar las prácticas docentes y lograr una educación emancipadora a través del conocimiento renovado, y los entornos de proximidad son fundamentales para construir respuestas colectivas a problemas concretos de exclusión, pobreza y enfermedades (Beneyo-Seoane y Simó-Gil, 2023; Martínez y Rogero, 2021). Bajo este prisma, se encuentra el Modelo de Comunidades de Aprendizaje, el cual hace referencia a un proyecto que transforma social y educativamente los centros escolares a través de una serie de Actuaciones Educativas de Éxito (Díez-Palomar y Flecha, 2010), surgidas del proyecto de investigación europeo INCLUD-ED, que busca reducir desigualdades educativas (Valls-Carol et al., 2014). Entre estas Actuaciones Educativas de Éxito se encuentran las tertulias dialógicas, grupos interactivos, clubes de deberes, mentores de aprendizaje y bibliotecas tutorizadas, vinculadas con variables cognitivas y afectivas de la lectura.

### ***1.2.1. Tertulias dialógicas***

Se presentan como un espacio en el que, tras leer un texto, generalmente un clásico de la literatura, se reúnen una serie de personas para interpretarlo a través del diálogo interactivo, respetando todas las aportaciones sin tener en cuenta el origen sociocultural de los miembros. Esto es posible gracias al rol activo del moderador de la tertulia (Pulido y Zepa, 2010). Piquer (2016) comenta que las tertulias dialógicas

podrían tratarse de un instrumento interesante para la adquisición de idiomas, entre otros aspectos, porque permite una práctica colectiva y dialogada.

Sobre esta Actuación Educativa de Éxito, destacan investigaciones cuantitativas como la de Palomares y Domínguez (2019) quienes llevaron a cabo una intervención longitudinal en una Comunidad de Aprendizaje situada en un contexto socioeconómico bajo, con alta presencia de la comunidad gitana en la que aplicaron tertulias dialógicas de manera sistemática. Los resultados evidenciaron cómo, a lo largo de los años, tanto la comprensión como expresión del alumnado de Educación Primaria mejoró significativamente. También se observó una mejora en la velocidad lectora del alumnado que participó en las tertulias dialógicas, así como una reducción en el porcentaje de errores en la lectura. Otro estudio a destacar es el de Liviapoma (2020), quien observó cuantitativamente cómo existían diferencias significativas en la actitud favorable hacia la lectura tras la aplicación de una intervención con Tertulias dialógicas con alumnado de Educación Secundaria.

Existen otras investigaciones cualitativas, como la de Febré y otros (2016) que apuntaba a cómo con alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria desde la implementación de Tertulias dialógicas mejoró el sentido hacia la lectura, así como la convivencia en el centro educativo. Por su parte, Fernández-Villardón y otros (2021) llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y grupos focales con docentes, 20 estudiantes de Educación Primaria con diversas discapacidades (parálisis cerebral, trastorno del espectro autista...) y 10 estudiantes de Educación Secundaria con diversas discapacidades (discapacidad intelectual, trastorno del comportamiento...). Los resultados apuntaron a una mejora en la motivación y competencia lectora, así como una mejora en las habilidades comunicativas y de razonamiento tras la aplicación de una serie de Tertulias dialógicas. Otro estudio es el de Soler-Gallart y Flecha (2018), quienes, a través de una serie de entrevistas, observaron cómo el alumnado de los últimos años de Educación Infantil, tras introducirse en las tertulias dialógicas, enriqueció rápidamente su vocabulario y mostró un alto nivel por la lectura. En este punto surge la duda sobre si estos resultados podrían deberse al desarrollo normal del alumnado de Educación Infantil cuando se introduce en la lectura o si guardan relación con la metodología aplicada con el alumnado.

### *1.2.2. Grupos interactivos*

Se presentan como una forma de agrupación inclusiva en la que el alumnado es dividido en grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos por cada grupo. En el aula participan tantas personas adultas como grupos se han consolidado, generalmente, voluntarios, familiares, jubilados, o estudiantes de grado. El docente, previamente a la participación de los adultos, debe coordinarse y formar al voluntariado para evitar posibles malentendidos y descoordinaciones en el aula. Asimismo, el docente diseña tantas tareas como grupos se hayan consolidado, y cada adulto se muestra responsable de apoyar al alumnado en la realización de la tarea. Una vez concluida la tarea, de una duración aproximada de 15 minutos, el alumnado rota hacia otro tipo de tarea (Valls-Carol et al., 2014).

Sobre esta Actuación Educativa de Éxito, destacan investigaciones cuantitativas como la de Gutiérrez-Fresneda (2019), quien llevó a cabo una intervención de grupos interactivos con estudiantes de 6 años como protagonistas, y familiares del alumnado, como voluntarios, con el objetivo de ver si existía una mejora en el aprendizaje de la lectura. Los resultados evidenciaron que el alumnado del grupo experimental mejoró significativamente su competencia lectora en comparación al alumnado del grupo control. Otro estudio similar fue el de Núñez y otros (2017), quienes, con alumnado

de Educación Primaria, llevaron a cabo una intervención con grupos interactivos en riesgo de exclusión con el fin de conocer si les ayudaba a mejorar su aprendizaje hacia la lectura. Los resultados evidenciaron cómo los grupos interactivos ayudaron a mejorar la comprensión lectora y el manejo de la lengua del alumnado, aunque no lo hizo así en la producción de textos. Por su parte, aunque con alumnado universitario, Pongsatornpiat (2021) también diseñó y llevó a cabo una intervención de 10 semanas en la que se aplicaron grupos interactivos. Los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas en la fase post con respecto a la fase pre en los niveles de lectura extensiva. Finalmente, con relación a las investigaciones cualitativas, destaca la de Valls y Kyriakides (2013), apuntando a una mejora de la motivación lectura como consecuencia de la lectura compartida con familiares en una intervención de grupos interactivos.

- Bibliotecas tutorizadas: Se presenta como un espacio, no necesariamente una biblioteca, en la que el alumnado realiza actividades, guiado por adultos, fuera del horario escolar, con el fin de contribuir al aumento de su aprendizaje (Flores, 2017).
- Mentores de aprendizaje: Se presenta como un programa en el que el alumnado mayor guía y se implica en la vida académica del alumnado más joven. A través de esta práctica se consigue que el alumnado más joven cuente con unos referentes positivos que les motiven a implicarse con las tareas académicas, y que el alumnado mayor se implique en la vida académica de la escuela (Formosa y Ramis-Salas, 2012).
- Club de deberes: Familiares y alumnado se quedan fuera del horario lectivo con un educador profesional para trabajar diferentes contenidos curriculares, hacer los deberes o reforzar ciertas materias que necesiten (Valls-Carol et al., 2014).

Como se puede apreciar de la presente revisión, la literatura actual sobre la efectividad de las Actuaciones Educativas de Éxito es escasa, destacando en esta escasez una mayor cantidad de Investigaciones cualitativas con muestras pequeñas que cuantitativas a mayor escala (por ejemplo, Chica y Leite, 2021). De igual modo, de estas investigaciones, la amplia mayoría analiza el impacto de tertulias dialógicas y grupos interactivos sobre variables cognitivas de la lectura, y no sobre variables afectivas. Finalmente, se aprecia la escasez de estudios que analicen en variables académicas y sociales el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito sobre el alumnado más desfavorable, por su condición económica, social, o académica.

### ***1.3. Propósito del estudio***

Existe una serie de estudios (Guthrie et al., 2012; Ha y Roehrig, 2022; Unrau y Schlackman, 2006; Wigfield et al., 2016) que señalan que en las últimas dos décadas, desde la investigación educativa se han ido identificando prácticas que impulsan la motivación lectora del alumnado, aunque se señala a la necesidad de que investigaciones futuras indaguen más profundamente en el efecto de diversos programas y metodologías de enseñanza que fomenten el gusto por la lectura entre niños y niñas de distintos rangos de edades.

En vista de esta idea y de las limitaciones previamente comentadas, se abren dos interrogantes que espera dar respuesta el presente estudio.

- ¿Son más efectivas las Actuaciones Educativas de Éxito de las Comunidades de Aprendizaje en alumnado de bajo rendimiento en comparación con el

alumnado de alto rendimiento a la hora de mejorar la motivación por la lectura?

- ¿Son más efectivas las Actuaciones Educativas de Éxito de las Comunidades de Aprendizaje en alumnado repetidor en comparación con el alumnado de no repetidor a la hora de mejorar la motivación por la lectura?

Estos interrogantes parten de la literatura previa, como el estudio de De-Botton (2015), quien plantea la hipótesis de que a través de metodologías instrumentales efectivas se puede ayudar a combatir el fracaso escolar, especialmente en el caso de colectivos más desfavorables, contribuyendo así a garantizar la equidad educativa y la igualdad de oportunidades.

Es por ello, que el objetivo del presente estudio es el de conocer en qué grado las Actuaciones Educativas de Éxito de las Comunidades de Aprendizaje contribuyen a desarrollar la motivación lectora, especialmente, del alumnado más desfavorecido académicamente en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, como podrían ser el caso del alumnado con bajo rendimiento académico, y el alumnado repetidor.

## 2. Método

Se presenta un estudio cuasi-experimental con enfoque cuantitativo y diseño pre-post sin grupo control. El muestreo fue realizado intencionalmente, poniéndose en contacto con el centro participante, consolidado como Comunidad de Aprendizaje. Se seleccionó este centro por ya haber estado trabajando los autores con él previamente al estar muy comprometidos con la calidad educativa del centro y la educación basada en evidencias científicas. Este centro concertado se sitúa en una comunidad autónoma al sur de España, en un entorno de unos 100.000 habitantes. Cuenta con unos 600 estudiantes y engloba desde educación infantil hasta educación secundaria.

El centro aceptó llevar a cabo una intervención de 9 meses basada en el uso de las principales Actuaciones Educativas de Éxito con el alumnado. La intervención fue llevada a cabo por un total de 18 docentes de los 42 docentes que dispone el centro ( $\bar{X}_{\text{Edad}}=48,55$ ;  $DT=10,83$ ). Del total, 8 eran chicos y 10 eran chicas con una amplia experiencia docente ( $\bar{X}_{\text{años}}=18,38$ ;  $DT=10,69$ ). Con relación al curso, 8 docentes eran de Educación Primaria y 10 eran de Educación Secundaria.

Aunque cada uno impartía asignaturas diferentes, las metodologías empleadas conjuntamente fueron significativamente compartidas, destacando dinámicas de exposición ( $\bar{X}=3,94$ ;  $DT=1,10$ ), aprendizaje cooperativo ( $\bar{X}=3,88$ ;  $DT=1,27$ ) y debates ( $\bar{X}=3,77$ ;  $DT=1,21$ ) que se usaban en la mayoría de sesiones semanalmente, y grupos interactivos ( $\bar{X}=3,22$ ;  $DT=1,59$ ), tertulias dialógicas ( $\bar{X}=3,44$ ;  $DT=1,82$ ) y talleres ( $\bar{X}=3,16$ ;  $DT=1,54$ ) que se llevaban a cabo con el alumnado cada dos semanas en las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas. En el caso de los grupos interactivos se creaban grupos heterogéneos de 4 y 5 estudiantes y cada actividad de un total de 4 actividades por sesión tenía una duración de entre 15 a 20 minutos. En el caso de las tertulias dialógicas se acordaba de antemano el libro y el número de hojas a leer y se marcaban las partes que más llamaban la atención de cada estudiante. Aunque el centro realiza tertulias literarias y pedagógicas con familiares y docentes, el tipo de tertulias que realizaron con el alumnado fueron completamente literarias.

Todas estas últimas metodologías se aplicaban al finalizar las unidades didácticas con el fin de afianzar los conocimientos trabajados, fomentando la interacción entre grupos

heterogéneos, la competencia lectora y la manipulación y experimentación de manera lúdica. Otra serie de Actuaciones Educativas de Éxito se emplearon en un menor grado puntualmente, como los Mentores de aprendizaje ( $\bar{X}=2,00$ ;  $DT=1,49$ ) o las Bibliotecas tutorizadas ( $\bar{X}=1,72$ ;  $DT=1,22$ ). Finalmente, las familias, ocasionalmente, participaban activamente en las dinámicas de aula de sus hijos e hijas ( $\bar{X}=2,50$ ;  $DT=1,04$ ), asistiendo al aula para formar parte de los grupos interactivos, así como para preparar las lecturas en sus respectivos hogares en el caso de las tertulias dialógicas. Tanto el alumnado de Educación Primaria, como el alumnado de Educación Secundaria, usaron las mismas metodologías, con la misma temporalidad y con el mismo funcionamiento, en cuanto a que esta propuesta metodológica estaba acordada a nivel de centro educativo y llevada a cabo de manera igualitaria por el profesorado del centro.

### *Participantes*

En el presente estudio participaron inicialmente un total de 257 estudiantes de Educación Obligatoria, aunque el estudio lo finalizaron 186 estudiantes (mortalidad del 27,6 %). Concretamente, del total 110 estudiantes de Educación Primaria ( $\bar{X}_{\text{Edad}}=8,54$ ,  $DT=1,76$ ; 50 chicas y 60 chicos; 6 repetidores) y 76 estudiantes de Educación Secundaria ( $\bar{X}_{\text{Edad}}=13,28$ ,  $DT=0,974$ ; 35 chicas y 41 chicos; 7 repetidores) pertenecientes a un centro catalogado como Comunidad de Aprendizaje. Se le dio la opción de participar a todo el alumnado matriculado en dicho centro que cursase las etapas de Educación Primaria o Educación Secundaria, sin distinción por habilidades cognitivas, género, edad, raza, o cualquier otra condición.

Siguiendo los datos oficiales de la web Comunidades de Aprendizaje, existen un total de 231 centros de Educación Infantil y Primaria, un total de 25 centros de Educación Secundaria y un total de 18 centros Integrales (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) en España catalogados como Comunidad de Aprendizaje. Resulta complejo hacer una estimación de la población total de alumnado de Educación Primaria y Secundaria matriculado en comunidades de Aprendizaje en España, pero siendo conservadores, considerando 23 estudiantes por nivel y asumiendo una única línea por curso, los datos arrojarían una población aproximada de 40.000 estudiantes de Primaria y Secundaria (31.800 estudiantes de Primaria en los 231 centros de Educación Infantil y Primaria, 2.750 estudiantes de Educación Secundaria en los 25 centros de Educación Secundaria, y 4.150 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria en los 18 centros Integrales). Para esta población y asumiendo un 95 % de nivel de confianza y un 5 % de margen de error, el tamaño muestral para considerarla representativa sería de 381 participantes, por lo que la presente muestra no cuenta con esta característica. No obstante, estudios previos revelan cómo muestras no representativas apuntan a tendencias similares en comparación a muestras representativas y, por ende, pueden ser consideradas también óptimas para analizar (Coppock et al., 2018).

### *Instrumentos*

En el presente estudio se hicieron uso de dos instrumentos diferentes. Por una parte, se empleó una ficha de registro *ad hoc* que permitió recoger una serie de variables sociodemográficas de los participantes; concretamente, curso, edad, género, condición de repetidor y rendimiento en matemáticas, ciencias y lengua castellana. En el caso de esta última variable, esta fue medida tanto cuantitativa, como cualitativamente, siguiendo los valores comunes del sistema educativo español: Insuficiente (<5), Suficiente (5), Bien (6), Notable (7-8), Sobresaliente (9-10).



Por otra parte, se hizo uso de la Escala de Motivación Lectora (Navarro et al., 2018). Esta escala original, en el proceso de validación llevado a cabo por sus autores, mostró óptimos valores de validez ( $GFI=0,920$ ;  $RMSEA=0,046$ ;  $SRMR=0,052$ ;  $p<0,001$ ), así como de consistencia interna ( $\alpha=0,71$ ;  $\alpha=0,77$ ). La escala, encargada de medir el constructo de Motivación hacia la lectura, está formada por un total de 18 ítems divididos en dos dimensiones: Autoconcepto lector (p. ej., Mis amigos creen que yo soy un muy buen lector), y Valor de la lectura (p. ej., Leer un libro es algo que a mí me gusta hacer).

#### *Procedimiento*

El procedimiento comenzó acordando con la Comunidad de Aprendizaje las condiciones y objetivos del estudio en septiembre de 2021. Viendo la infraestructura del centro, se acordó que el alumnado de 1º a 4º de Educación Primaria rellenase los cuestionarios en formato papel, a diferencia del alumnado de 5º de Educación Primaria a 4º de Educación Secundaria, quien rellenó los cuestionarios en formato digital. Previamente, al pase de cuestionarios, el equipo directivo se reunió con el equipo docente para hacerles llegar las pautas de recogida de datos. Días más tarde, el profesorado pasó a las familias el consentimiento informado donde se recogían las condiciones de participación y éticas del estudio, así como el objetivo del mismo y el tratamiento de datos. En septiembre de 2021 se realizó la fase pre del estudio. Posteriormente, y tras una intervención de 9 meses, en mayo de 2022, se ejecutó la fase post del estudio. Finalmente, se pasaron todos los datos a una base de datos y se analizaron utilizando SPSS Statistics 24 y SPSS AMOS 24.

#### *Análisis de datos*

Inicialmente, con *SPSS AMOS 24*, se estudió la bondad de ajuste del modelo a través del análisis de los valores  $X^2/gl$ , CFI, RMSEA y AIC, así como la consistencia interna con SPSS Statistics 24 a través de los valores alfa de Cronbach para ambos momentos, pre y post. Esto permitió al instrumento dotarlo de mayor validez y fiabilidad para los posteriores análisis. Seguidamente, con SPSS Statistics 24 se efectuó un ANOVA de medidas repetidas tomando como variables intra-sujetos (Tiempo) a las variables pre y post para cada dimensión, Autoconcepto Lector y Valor por la Lectura, y como variables inter-sujetos el rendimiento académico y la condición de repetidor o no. Este análisis se complementó con gráficos bidimensionales.

La variable de rendimiento académico se categorizó a través de la media aritmética de las calificaciones obtenidas en Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Matemáticas al final del curso académico. Posteriormente, para agrupar al alumnado en grupos en función de su rendimiento académico, se calcularon los percentiles 33 y 66, por una parte, para la etapa de Educación Primaria, y, por otra parte, para la etapa de Educación Secundaria. De este modo, se asignó al grupo de bajo rendimiento académico al alumnado desde el percentil 32 o inferior, al grupo de medio rendimiento académico al alumnado desde el percentil 34 al 65, y al grupo de alto rendimiento académico al alumnado desde el percentil 66 o superior.

### **3. Resultados**

Inicialmente, se estudió la bondad de ajuste del modelo teórico, tanto en la fase pre como en la fase post, arrojando unos valores aceptables de ajuste tanto para la fase pre ( $X^2/gl=2,07$ ;  $CFI=0,896$ ;  $RMSEA=0,064$ ;  $AIC=429,25$ ) como para la fase post ( $X^2/gl=1,82$ ;  $CFI=0,899$ ;  $RMSEA=0,056$ ;  $AIC=391,73$ ).

Posteriormente, recogido en el Cuadro 1, se analizaron los estadísticos descriptivos tanto del grupo experimental, para las etapas de educación primaria y secundaria, así como para el grupo control para la etapa de educación secundaria. Los datos arrojaron como para todos los grupos existió una mejora en todos los grupos en los valores desde el pre hasta el post en el autoconcepto lector, aunque se dio una reducción en la dimensión de valor por la lectura en todos los grupos desde el pre hasta el post. Es notable cómo el alumnado de Educación Secundaria presentó en ambas fases valores significativamente inferiores al alumnado de Educación Primaria en la dimensión de valor por la lectura. Se destaca también como ambas dimensiones para ambos momentos de recogida de datos arrojaron índices de confiabilidad interna notablemente buenos.

#### Cuadro 1

##### *Estadísticos descriptivos e índices de fiabilidad para cada una de las dimensiones, agrupaciones y tiempos*

	Ed. Primaria				Ed. Secundaria				$\alpha$	
	Pre		Post		Pre		Post		Pre	Post
	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT	$\bar{X}$	DT		
ACL	3,04	0,515	3,13	0,520	2,92	0,427	3,03	0,391	0,786	0,791
VLC	3,10	0,456	3,07	0,446	2,55	0,512	2,53	0,533	0,854	0,852

*Nota.* ACL, Autoconcepto Lector; VLC, Valor por la Lectura.

Seguidamente, en unión al primer objetivo del estudio, se analizó el efecto de la intervención a lo largo del tiempo en el autoconcepto lector y valor por la lectura en función del rendimiento académico y etapa del alumnado. Se recogen los principales resultados a estos análisis en el Cuadro 2.

#### Cuadro 2

##### *ANOVA de medidas repetidas entre pre y post para autoconcepto lector y valor por la lectura en función del rendimiento académico en estudiantes de educación primaria*

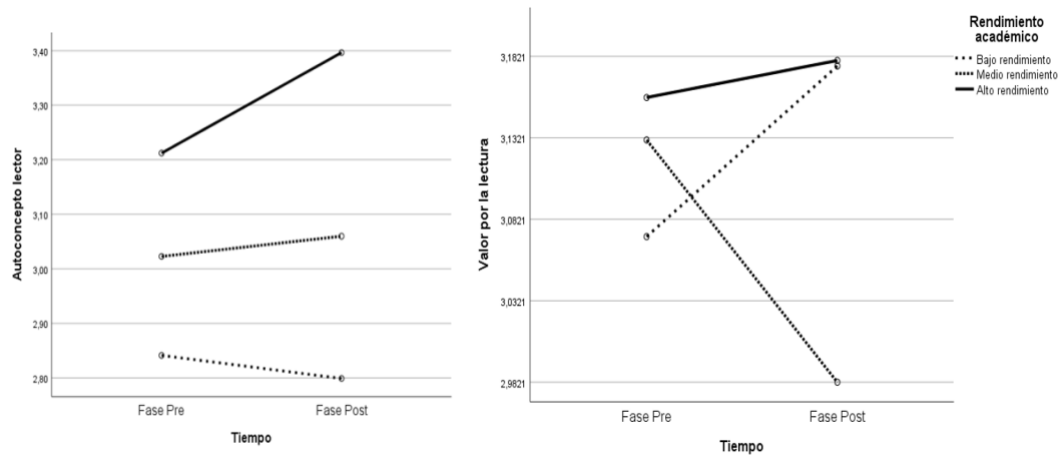
Etapa	Dimensión	Ruta	Sig.	$\eta p^2$
Educación Primaria	Autoconcepto Lector	Tiempo	0,267	0,012
		Tiempo * Rendimiento	0,205	0,031
		Intersección	0,000	0,983
		Rendimiento	0,000	0,189
	Valor por la lectura	Tiempo	0,861	0,000
		Tiempo * Rendimiento	0,036	0,064
		Intersección	0,000	0,983
		Rendimiento	0,437	0,016
Educación Secundaria	Autoconcepto lector	Tiempo	0,015	0,092
		Tiempo * Rendimiento	0,616	0,016
		Intersección	0,000	0,983
		Rendimiento	0,360	0,032
	Valor por la lectura	Tiempo	0,403	0,011
		Tiempo * Rendimiento	0,050	0,092
		Intersección	0,000	0,967
		Rendimiento	0,301	0,038

En vista de este objetivo, se observó cómo tanto en el alumnado de Educación Primaria, como en el alumnado de Educación Secundaria, existió una interacción significativa entre Tiempo y rendimiento en la dimensión de Valor por la Lectura. Para el caso de Educación Primaria, tal y como se recoge en la Figura 1, destaca cómo el

alumnado de bajo rendimiento académico mejora significativamente con el paso del tiempo su Valor por la Lectura ( $p=0,036$ ;  $\eta p^2=0,064$ ), a diferencia del alumnado de medio rendimiento académico que empeora significativamente sus puntuaciones en esta dimensión.

**Figura 1**

*Autoconcepto lector y Valor por la lectura en estudiantes de Educación Primaria en función del rendimiento académico*

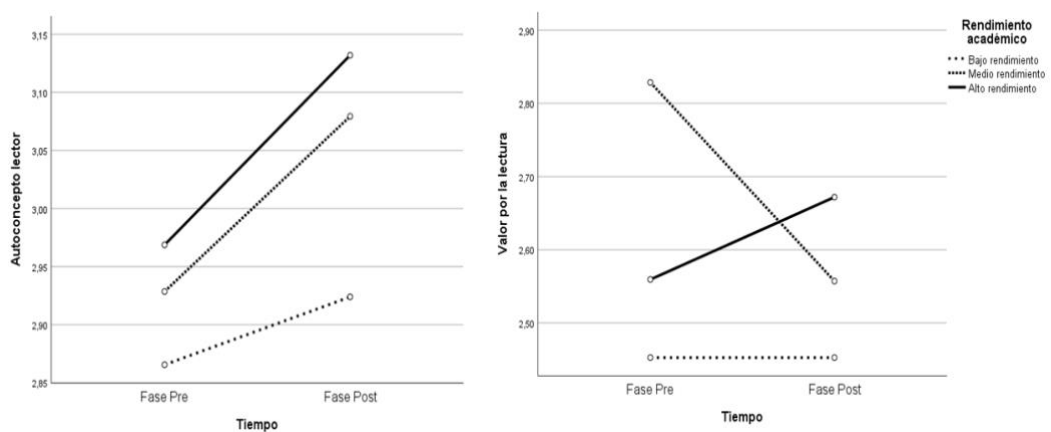


En el caso del alumnado de Educación Secundaria, como se aprecia en la Figura 2, nuevamente se aprecia cómo el alumnado de medio rendimiento académico empeora significativamente con el paso del tiempo su Valor por la Lectura, mientras que el alumnado de alto rendimiento académico mejora significativamente sus puntuaciones en esta dimensión ( $p=0,050$ ;  $\eta p^2=0,092$ ). Este hecho puede haberse dado por el fenómeno de reversión a la media, en cuanto a que el grupo de rendimiento académico medio puede haber estado sobrevalorado en la fase pre. Finalmente, el alumnado de bajo rendimiento académico se mantiene estable en esta dimensión con el paso del tiempo.

Con relación al análisis por rendimiento académico, es de destacar también cómo se observó en el alumnado de Educación Secundaria, que independientemente del rendimiento académico del alumnado, el alumnado con el paso del tiempo mejoró significativamente su Autoconcepto Lector ( $p=0,015$ ;  $\eta p^2=0,092$ ).

**Figura 2**

*Autoconcepto lector y Valor por la lectura en estudiantes de Educación Secundaria en función del rendimiento académico*



Finalmente, en unión al segundo objetivo del estudio, se analizó el efecto de la intervención a lo largo del tiempo en el autoconcepto lector y valor por la lectura en función de si se había repetido o no. Este análisis se hizo diferenciando al alumnado de Educación Primaria del alumnado de Educación Secundaria. Se recogen los principales resultados a estos análisis en el Cuadro 3.

### Cuadro 3

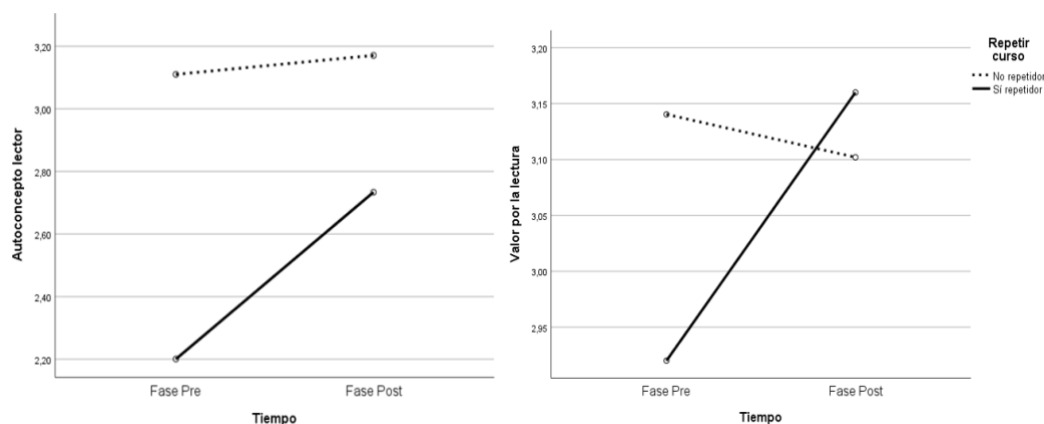
#### *ANOVA de medidas repetidas entre pre y post para Autoconcepto lector y valor por la lectura en función de si se ha repetido curso*

Etapa	Dimensión	Ruta	Sig.	$\eta p^2$
Educación Primaria	Autoconcepto Lector	Tiempo	0,013	0,068
		Tiempo * Repetir	0,070	0,037
		Intersección	0,000	0,113
		Repetir	0,001	0,123
	Valor por la lectura	Tiempo	0,272	0,013
		Tiempo * Repetir	0,130	0,023
		Intersección	0,000	0,919
		Repetir	0,655	0,002
Educación Secundaria	Autoconcepto lector	Tiempo	0,399	0,010
		Tiempo * Repetir	0,520	0,006
		Intersección	0,000	0,959
		Repetir	0,962	0,000
	Valor por la lectura	Tiempo	0,695	0,002
		Tiempo * Repetir	0,759	0,001
		Intersección	0,000	0,916
		Repetir	0,592	0,004

En lo que corresponde a la etapa de Educación Primaria, y tal y como se recoge en la Figura 3, se observó cómo la interacción entre tiempo y repetidor fue estadísticamente tendencial ( $p=0,070$ ;  $\eta p^2=0,037$ ) a favor del alumnado repetidor, mejorando de manera notoria en comparación con el alumnado no repetidor su autoconcepto lector con el paso del tiempo.

### Figura 3

#### *Autoconcepto lector y Valor por la lectura en estudiantes de Educación Primaria en función de si se ha repetido curso*

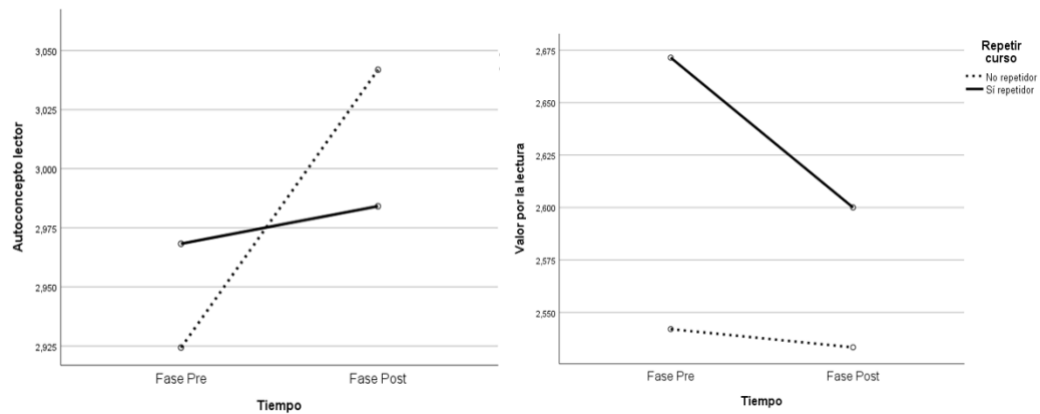


Finalmente, en lo que corresponde a la etapa de Educación Secundaria, y recogido en la Figura 4, no se observaron ninguna interacción estadísticamente significativa entre repetidor y tiempo, tanto en la dimensión de Autoconcepto lector ( $p=0,520$ ;

$\eta p^2=0,006$ ), como en la dimensión de Valor por la lectura ( $p=0,759$ ;  $\eta p^2=0,001$ ). Estos datos apuntan a que independientemente de si el alumnado es repetidor o no, e independientemente del paso del tiempo, no se observaron grandes variaciones entre ambos momentos.

**Figura 4**

*Autoconcepto lector y Valor por la lectura en estudiantes de Educación Secundaria en función de si se ha repetido curso*



## 4. Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido el de conocer el impacto que tienen las Actuaciones Educativas de Éxito, especialmente las tertulias dialógicas y los grupos interactivos, sobre la motivación lectora en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria, en general, y sobre el alumnado repetidor y de bajo rendimiento académico, en concreto.

Los resultados evidencian tres hallazgos relevantes a comentar. El primero es que de los análisis descriptivos se aprecia cómo el Valor por la lectura del alumnado de Educación Secundaria resultó ser significativamente inferior al del alumnado de Educación Primaria. Este hallazgo se vincula completamente con la literatura previa (Mcgeown et al., 2012), quienes aprecian cómo la motivación lectora tiende a decrecer hacia la adolescencia por motivos entre los que destacan un mayor grado de autoconciencia realista sobre la autoeficacia del alumnado, así como a la existencia de un mayor aumento de prácticas menos favorables para el mantenimiento de la motivación hacia la lectura.

El segundo hallazgo es que, en Educación Primaria, el alumnado con bajo rendimiento mejoró su Valor por la Lectura más que el alumnado con medio y alto rendimiento, y el alumnado repetidor mejoró su Autoconcepto Lector con el paso del tiempo más que el alumnado no repetidor. Finalmente, el tercero es que el alumnado de Educación Secundaria, independientemente de su rendimiento académico, mejoró su Autoconcepto Lector con el paso del tiempo. Con relación a estos dos hallazgos, a pesar de ser novedosos, se pueden vincular parcialmente con estudios previos. Por ejemplo, Palomares y Domínguez (2019) recogen el impacto de las Tertulias dialógicas sobre variables cognitivas vinculadas a la lectura en una Comunidad de Aprendizaje situada en un contexto socioeconómico desfavorable, y aunque no se realizan análisis sobre variables afectivas como la motivación lectora, por estudios previos como el de Sui-Chu y Lau (2018) podemos saber que esas variables cognitivas han podido ser la consecuencia a unas variables afectivas que previamente han influido en ellas. Estos estudios son coherentes con los resultados de Liviapoma (2020) quien recoge

cuantitativamente cómo tras la aplicación de una intervención basada en tertulias dialógicas, el alumnado de Educación Secundaria mejoró su actitud hacia la lectura. Asimismo, Gutiérrez-Fresneda (2019) halló cómo tras una intervención de grupos interactivos con estudiantes de 6 años en el que existía alta participación de familiares, el alumnado mejoró su competencia lectora en un mayor grado al grupo control. Este hallazgo también fue compartido con estudiantes de Educación Primaria (Núñez et al., 2017) y con estudiantes universitarios (Pongsatornpiat, 2021). Nuevamente, aunque los comentados estudios estén asociados a variables cognitivas, recuperando el estudio de Sui-Chu y Lau (2018) podemos entender qué las variables afectivas de la competencia lectora funcionan como fuertes predictores del desempeño lector, por ende, podemos asumir que, aunque mejoró su competencia lectora, probablemente también lo haría su motivación lectora.

Se aprecia, por lo tanto, que el uso de ciertos métodos instruccionales podría ayudar a reducir la existente diferenciación que existe actualmente en variables lectoras entre alumnado repetidor y no repetidor, y alumnado de alto y bajo rendimiento académico (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias, 2016; PISA, 2018a).

Los resultados del presente estudio tienen importantes implicaciones teóricas y prácticas que deben ser comentadas. En primer lugar, en lo que se refiere a las implicaciones teóricas, el presente estudio aporta evidencia para consolidar el corpus de variables metodológicas que contribuyen al desarrollo de variables afectivas vinculadas con la lectura, aspecto que resulta interesante al existir una cantidad de literatura limitada en este sentido, en contraposición a la parte de variables más cognitivas vinculadas a la lectura.

En segundo lugar, con relación a las implicaciones prácticas, el actual trabajo aporta una serie de utilidades tanto para docentes, como para instituciones. Concretamente, estos resultados arrojan algo de luz a cómo la aplicación de ciertas Actuaciones Educativas de Éxito por parte del profesorado en activo podría estar asociado con una mejora en ciertos aspectos de la motivación lectora de su alumnado, especialmente del alumnado más vulnerable académicamente, por haber repetido o por presentar bajo rendimiento académico, en la etapa de Educación Primaria. Es por ello que tener en consideración estos resultados podría resultar de ayuda a la hora de realizar las programaciones didácticas pertinentes. Asimismo, estos hallazgos pueden resultar prácticos para aquellas escuelas que se posicionan como Comunidades de Aprendizaje, ya que proporcionan una base para justificar la aplicación de determinadas metodologías a nivel de centro.

Finalmente, estos hallazgos pueden resultar de especial interés también para el proceso de formación inicial del profesorado en asignaturas vinculadas a la didáctica general, didácticas específicas (como Didáctica de las Lenguas), o a la escuela inclusiva, en cuanto que se les presenta como un documento base que conlleva a la reflexión sobre cómo los métodos instruccionales del docente, así como la participación familiar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se pueden asociar con un potencial desarrollo de la motivación lectora del alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria.

El presente trabajo tiene una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados. La primera, y más importante, hace alusión a la inexistencia de un grupo control. Sin la existencia de un grupo control, la interpretación de los datos se hace más compleja en cuanto que no se puede conocer si la mejora se da gracias a la intervención o de manera natural por el desarrollo académico y madurativo del alumnado, sin influencia de la metodología. Es por ello, que estudios

futuros podrían tratar de replicar el mismo estudio con un colegio cercano a la Comunidad de Aprendizaje que funcionase como grupo control. La segunda limitación hace alusión a la incapacidad de poder garantizar una relación causal entre metodología y motivación lectora. Al igual que en la amplia mayoría de investigaciones en ciencias sociales, los individuos se ven envueltos en un entorno influenciado por una amalgama de variables que en mayor o menor parte repercuten, en este caso, sobre la motivación lectora, por lo que garantizar que la metodología aplicada es la principal causa de la motivación lectora podría resultar en una lectura simplista de la realidad. Finalmente, la tercera limitación, hace alusión a la escasez de un marco teórico sólido que analice críticamente la influencia de las Actuaciones Educativas de Éxito sobre la motivación lectora. Este hecho dificulta el poder vincular los hallazgos del presente estudio con referencias previas.

A pesar de todas estas limitaciones, se espera que el presente trabajo sea el inicio de una serie de futuros trabajos cuantitativos que contribuyan a arrojar una mayor cantidad de luz a cómo las Actuaciones Educativas de Éxito pueden resultar de ayuda a la hora de mejorar la motivación lectora del alumnado educativamente más desfavorecido, por sus condiciones académicas, personales, sociales o económicas.

Este estudio se ha enfocado en el impacto que las principales Actuaciones Educativas de Éxito tienen sobre la motivación lectora en estudiantes de educación primaria y secundaria, y en particular, en aquellos que se encuentran en una situación más desfavorecida por presentar bajo rendimiento académico o haber repetido un curso. Los resultados mostraron cómo los estudiantes de educación primaria con bajo rendimiento académico y los que repitieron un curso mejoraron su Valor por la Lectura y su Autoconcepto Lector con el tiempo después de participar en estas actividades. Además, los estudiantes de educación secundaria, independientemente de su rendimiento académico, mejoraron su Autoconcepto Lector con el tiempo. Es así como estos datos sugieren que el uso de estas metodologías puede ayudar a reducir la brecha en la motivación y habilidades lectoras entre los estudiantes que tienen bajo rendimiento académico o que han repetido un curso y los demás.

## Referencias

- Avendaño, C. (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.
- Baker, L. y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Becker, M., McElvany, N. y Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Beneyo-Seoane, M. y Simó-Gil, N. (2023). Prácticas educativas de renovación pedagógica en la actualidad: una perspectiva crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 5-8. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2>
- Chica, M. y Leite, A. E. (2021). Las tertulias literarias dialógicas en educación primaria. Un estudio de caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 12(16), 69-88. <https://doi.org/10.30972/riie.13165758>
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. (2016). *Informes de Evaluación 2. La repetición escolar: Hechos y creencias*. Gobierno del Principado de Asturias.

- Coppock, A., Leeper, T. J. y Mullinix, K. J. (2018). Generalizability of heterogeneous treatment effect estimates across samples. *PNAS*, 115(49), 12441-12446. <https://doi.org/10.1073/pnas.1808083115>
- De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 305-371. <https://doi.org/10.3926/ic.659>
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(1), 19-30.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Febré, B., Tarín, A., Pascual, D. y Villarejo, B. (2016). Tertulias literarias dialógicas. Ciencia, ilusión y las mejores obras de la literatura para todos y todas. *Revista Padres y Maestros*, 367, 22-26. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.004>
- Fernández-Villardón, A., Valls-Carol, R., Melgar, P. y Telleado, I. (2021). Enhancing literacy and communicative skills of students with disabilities in special schools through dialogic literary gatherings. *Frontiers in Psychology*, 12, 662639. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662639>
- Flores, S. (2017). La biblioteca tutorizada como estrategia para fortalecer la gestión escolar y pedagógica. En J. Escamilla (Ed.), *4º Congreso Internacional de Innovación Educativa* (pp. 3146-3154). Tecnológico de Monterrey.
- Formosa, M. y Ramis-Salas, M. (2012). El tiempo de aprendizaje más allá del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 42-44
- Guthrie, J. T. y Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49, 387-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. y Ho, A. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. y Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Gutierrez-Fresneda, R. (2019). Efecto de los grupos interactivos en el aprendizaje de la lectura mediante la colaboración familiar. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 138-144. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.001>
- Ha, C. y Roehrig, A. D. (2022) Contribution of children's reading motivation and prosocial efficacy to reading growth. *Learning and Individual Differences*, 97, 102163. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102163>.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O. y Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Hiebert, E. H. (2009). *Reading more, reading better*. Guilford Press.
- Liviapoma, D. L. (2020). *La técnica de las tertulias literarias dialógicas y las actitudes hacia la lectura de obras literarias de los alumnos del 5to año de educación secundaria de una institución educativa particular* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.



- Martínez, J. y Rogero, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. y Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. y Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-956. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Moreno, J. M. (2021). Catástrofes de la educación o la debacle que no cesa: La innovación como lucha contra los elementos. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4), 97-110. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.006>
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S. y Fuchs, L. S. (2008). Do early reading failures decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387-404. <https://doi.org/10.1177/0022219408321112>
- Navarro, M., Orellana, P. y Baldwin, P. (2018). Validación de la escala de motivación lectora en estudiantes chilenos de enseñanza básica. *PSYKHE*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>
- Núñez, M., Espinoza, C., Acuña, C., Vargas, L. y Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. *Educação em Revista*, 33, e158882. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158882>
- OCDE. (2018). *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264305274-en>
- Olivares, F. y Fidalgo, R. (2012). El estado de la cuestión sobre el estudio de la autoeficacia lectora en el alumnado con y sin dificultades de aprendizaje. *Magister*, 25, 51-59. [https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(13\)70007-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(13)70007-0)
- Palomares, A. y Domínguez, F.J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Piquer, I. (2016). La adquisición del proceso lector en lengua extranjera. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 37-47. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.002>
- PISA. (2018a). *Resultados de lectura en España*. Secretaría General Técnica.
- PISA. (2018b). *Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe Español*. Secretaría General Técnica.
- Pongsatornpipat, W. (2021). Interactive group in extensive reading to enhance reading ability of Thai undergraduate students. *LEARN Journal*, 14(2), 342-371.
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010) La interpretación de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 2, 295-309.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Salmerón, M. I., Sánchez, A. G. y Villafuerte, J. S. (2022). *Ambientes socioafectivos para promoción de la lectura: tertulia literaria dialógica en línea en tiempos de pandemia*. Universidad Nacional de Educación de Ecuador.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. y Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>

- Solert-Gallart, M. y Flecha, A. (2018). Early childhood education with disadvantaged children: actions for success. En M. Fleer y B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 393-408). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7\\_16](https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_16)
- Sui-Chu, E. y Lau, K.L. (2018). Reading engagement and reading literacy performance: Effective policy and practices at home and in school. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 657-679. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12246>
- Unrau, N. y Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100, 81-101.  
<https://doi.org/10.3200/JOER.100.2.81-101>
- Valls-Carol, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. y Aguilera-Jimenez, A. (2014). El proyecto INCLUDED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
- Van Shooten, E., De Gloppe, K. y Stoel, R. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literacy reading behavior. *Poetics*, 32(3), 343-386.  
<https://doi.org/10.1016/j.poetic.2004.07.001>
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. y Turci, L. (2016). Beyond cognition: reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.  
<https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A. y Guthrie, J. T. (2010). The impact of concept-oriented reading instruction on students' reading motivation, reading engagement, and reading comprehension. En J. Meece y J. S. Eccles (Eds.), *Handbook on schools, schooling, and human development* (pp. 463-477). Erlbaum.

## Breve CV de los autores

### Héctor Galindo-Domínguez

Doctor cum laude en Educación por la Universidad de Deusto, máster en Innovación e Investigación en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, máster en Prevención y Tratamiento del Acoso Escolar por la Universidad San Jorge, y graduado en educación primaria por la Universidad del País Vasco. He trabajado impartiendo docencia como profesor universitario en varios grados y másters en las universidades de Deusto, Francisco de Vitoria, Camilo José Cela y UNIR. Actualmente soy profesor ayudante doctor, con acreditación a contratado doctor, de la Universidad del País Vasco, en el departamento de Didáctica y Organización Escolar, impartiendo docencia en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Durante varios años he trabajado como profesor de Educación Primaria, impartiendo asignaturas como robótica, programación, euskera, matemáticas y refuerzo lingüístico, así como divulgador educativo, realizando charlas educativas por los centros de educación primaria de Vizcaya alertando al alumnado de esta etapa de los potenciales riesgos de Internet y las tecnologías. Email: [hector.galindo@ehu.es](mailto:hector.galindo@ehu.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0562-160X>

**Martín Sainz de la Maza**

Graduado en Psicología (UPV/EHU), en el minor de psicología social y, actualmente, doctorando del programa de psicología de la UPV/EHU. Másteres oficiales en Individuo, Grupo, Organización y Cultura (UPV/EHU) y Modelos y Áreas de Investigación en Ciencias Sociales (UPV/EHU). Un año de experiencia laboral como educador social y actualmente trabajando como docente en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de Vitoria-Gasteiz (desde 2021). Colaborador externo del proyecto “Resituando las prácticas de riesgo en el contexto de las relaciones sociales. Estudio sobre representaciones sociales”. Socialización de diferentes trabajos derivados del ámbito investigativo en congresos internacionales y nacionales de ciencias sociales, psicología, politología... Email: [martin.sainzdelamaza@ehu.eus](mailto:martin.sainzdelamaza@ehu.eus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0543-1155>

**Daniel Losada Iglesias**

Doctor en Psicodidáctica, Licenciado en Psicopedagogía y Maestro en Educación Primaria. Trabaja actualmente como Profesor Agregado en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Imparte diversas asignaturas en varios grados y postgrados (UPV-EHU y UEx) relacionadas con las “Tecnología Educativa” y con la “Formación del profesorado”. Ha realizado más de media centena de publicaciones científicas sobre temáticas emergentes en Educación. Actualmente, miembro del Consejo de Redacción de la Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Tiene reconocidos 3 quinquenios docentes y 2 sexenios de investigación (2008-2020) evaluados por la CNEAI. Asimismo, ha obtenido la evaluación positiva en 3 periodos docentes en el programa DOCENTIAZ (2004-2020), recibiendo la calificación sobresaliente (100 puntos) en los dos últimos periodos. Actualmente, es Subdirector Académico de la Fundación Cursos de Verano de la UPV/EHU. Por último, ha sido Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la UPV/EHU durante cuatro años (2013-2017). Email: [daniel.losada@ehu.eus](mailto:daniel.losada@ehu.eus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-7694>