

Estrategias de motivación lectora para estudiantes de Educación Básica Superior

Reading motivation strategy for Upper Basic Education students

Nicole Rocío Coyachamin Quishpe*
Universidad Técnica de Cotopaxi
Latacunga - Ecuador
nicole.coyachamin4133@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-3310-5727>

Estefany Nicol Murillo Murillo
Universidad Técnica de Cotopaxi
Latacunga - Ecuador
estefany.murillo3598@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-8098-719X>

Melquiades Mendoza Pérez
Universidad Técnica de Cotopaxi
Latacunga - Ecuador
melquiades.mendoza@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-6636-2608>

***Correspondencia:**
nicole.coyachamin4133@utc.edu.ec

Cómo citar este artículo:
Coyachamin, N., Murillo, E., & Mendoza, M. (2026). Estrategias de motivación lectora para estudiantes de Educación Básica Superior. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, 3(2), 161-176. <https://doi.org/10.61347/rien.v3i2.116>

Recibido: 9 de junio de 2026
Aceptado: 13 de julio de 2026
Publicado: 26 de agosto de 2026

Copyright: Derechos de autor 2026 Nicole Rocío Coyachamin Quishpe, Estefany Nicol Murillo Murillo, Melquiades Mendoza Pérez.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0.

Resumen: El estudio aborda la disminución del interés por la lectura en estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”, para lo cual elabora estrategias innovadoras que fortalezcan la motivación lectora mediante la tecnología. Bajo un enfoque mixto, descriptivo y propositivo, la investigación evaluó a una muestra de 11 estudiantes. El diagnóstico mediante la técnica de Iadov reveló un Índice de Satisfacción Grupal de 0.00, que evidenció un estado de ambivalencia grupal, inestabilidad afectiva, apatía y una motivación fuertemente dependiente del docente. Asimismo, las entrevistas expusieron una marcada disociación cognitiva: el 100 % de los alumnos valoró la lectura para su futuro profesional y laboral, pero el 54.5 % admitió que no lee en su tiempo libre debido a la fatiga o al rechazo hacia la experiencia escolarizada tradicional. Ante esta problemática, se diseñaron tres estrategias pedagógicas: el Contrato de Lectura Libre (con derecho a abandonar el libro), la Lectura Expandida (mediante artefactos culturales coetáneos y digitales) y el Andamiaje Afectivo (lectura compartida en parejas). Se concluye que elevar la motivación requiere una reingeniería pedagógica que capitalice el liderazgo docente, legitime los intereses adolescentes y transforme la lectura en un hábito autónomo.

Palabras clave: Básica Superior, estrategias innovadoras, formatos digitales, motivación lectora, técnica de Iadov.

Abstract: The study addresses the decline in interest in reading among upper elementary students at the “Gral. Miguel Iturralde” Educational Unit and develops innovative strategies to strengthen reading motivation through technology. Using a mixed-methods approach—both descriptive and propositional—the research evaluated a sample of 11 students. The assessment, conducted using the Iadov technique, revealed a Group Satisfaction Index of 0.00, indicating a state of group ambivalence, emotional instability, apathy, and motivation that was heavily dependent on the teacher. Likewise, the interviews revealed a marked cognitive dissonance: 100% of the students valued reading for their professional and career future, but 54.5% admitted that they do not read in their free time due to fatigue or aversion to the traditional school-based experience. In response to this issue, three pedagogical strategies were designed: the Free Reading Contract (with the right to set the book aside), Expanded Reading (using contemporary and digital cultural artifacts), and Affective Scaffolding (shared reading in pairs). The study concludes that increasing motivation requires a pedagogical redesign that capitalizes on teacher leadership, validates adolescents’ interests, and transforms reading into an autonomous habit.

Keywords: Digital formats, Iadov technique, innovative strategies, reading motivation, upper basic education.

1. Introducción

El presente artículo aporta a la didáctica de la literatura mediante estrategias que fortalecen la motivación lectora, a través de la integración de la tecnología con la lectura para promover clases dinámicas, participativas y acordes con la realidad estudiantil. Este fenómeno representa un desafío educativo actual que exige incorporar recursos innovadores y herramientas digitales para acercar a los estudiantes a las obras de forma atractiva, incentivando la participación, la curiosidad y la comprensión. A nivel regional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNESCO-UNICEF, 2022) afirman que la “mayoría de los latinoamericanos finalizan la educación secundaria sin poseer habilidades de lectura adecuadas” (párr. 17). Esta problemática estructural limita la capacidad de análisis crítico, reflexivo y la inserción en la sociedad del conocimiento, pues exige una transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales hacia entornos significativos y digitales.

En el contexto ecuatoriano, Giler-Medina y Medina-Gorozabel (2025) desarrollan una investigación-acción de enfoque mixto a nivel explicativo en Educación General Básica (EGB); tras diagnosticar bajos niveles de motivación y deficiencias comprensivas, diseñaron una propuesta basada en tres dimensiones (motivación, expresión y reflexión), demostrando que concebir la lectura como una práctica cultural activa fortalece las destrezas lingüísticas y el interés genuino. En sintonía con la mediación tecnológica, Vásquez (2022) empleó el podcast mediante investigación-acción en sexto grado, y concluye que este formato estimula la creatividad, dinamiza la expresión oral y dota de sentido al lenguaje.

Asimismo, Jiménez (2022) determina, con un enfoque cuantitativo validado por juicio de expertos y Alfa de Cronbach, que el podcast favorece los procesos de lectoescritura al alinearse con los nativos digitales. Asimismo, Pinto y Vélez (2024) analizaron en Colombia cómo las secuencias didácticas basadas en podcasts fortalecen la lectura crítica mediante la intertextualidad, y demostraron que la convergencia entre pedagogías activas, entretenimiento y tecnología propicia un acercamiento profundo y un pensamiento crítico participativo.

Desde los espacios tradicionales, Ortega (2021) evidenció mediante análisis documental cualitativo que la promoción lectora con podcasts transforma las bibliotecas escolares en lugares atractivos y modernos. Esta visión es reforzada por Lastra et al. (2025), quienes, desde el enfoque histórico-cultural, diseñaron un sistema de actividades intencionadas para décimo grado, y probaron que la planificación pedagógica estrecha la relación del adolescente con la literatura. Finalmente, Santamaría y Vega (2022) examinaron las prácticas docentes en Manabí y concluyen que la mediación pedagógica resulta un factor determinante para el éxito lector, mientras que Ayala y Arcos (2021) subrayan que el hábito lector requiere una base longitudinal iniciada en la infancia mediante modelos familiares y lectura dialógica.

La motivación es un constructo psicológico multidimensional complejo. En el plano educativo, Santrock (2014) precisa que constituye el “conjunto de razones por las que los individuos se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es aquel que presenta energía, es dirigido y sostenido” (p. 414). Para operativizarlo, Pérez et al. (2018) delimitan cuatro propiedades científicas: direccionalidad (orientación hacia la meta o evitación del fracaso), persistencia (continuidad ante obstáculos), activación (energía mental y física indispensable) y variabilidad (fluctuación según el tiempo y ambiente).

Específicamente, la motivación lectora es definida por Wigfield (2000) como el entramado de experiencias, aptitudes y creencias que impulsan a elegir, participar y persistir en la lectura,

influenciada por las competencias percibidas y el entorno. En tanto, Guthrie y Wigfield (2000) postulan su naturaleza multidimensional, donde el alumno coexiste con la curiosidad, el reconocimiento social o la competencia personal. Mila (2018) la define como el interés intrínseco y disfrute pleno de la lectura sin obligatoriedad, transformándola en un aprendizaje autónomo. Como corolario, Santana et al. (2024) puntualizan que el deseo de leer con propósitos claros optimiza la atención, la asimilación léxica y la capacidad interpretativa. La clasificación contemporánea de mayor consenso proviene de la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Ryan y Deci (2017), detallada a continuación:

Tabla 1
Estados de la motivación

Tipo de Motivación	Definición teórica (Ryan & Deci, 2017)	Manifestación en el ámbito lector (Ryan & Deci, 2000; Santana et al., 2024)
Motivación Intrínseca	Propensión inherente e interna a involucrarse en los propios intereses y ejercitar las capacidades individuales por el placer y satisfacción de la tarea.	El estudiante lee por el disfrute estético y cognitivo que le produce el texto en sí mismo. Fortalece el hábito lector autónomo y a largo plazo.
Motivación Extrínseca	Conducta impulsada por incentivos, consecuencias ambientales o la búsqueda de resultados separables de la actividad.	El estudiante lee para obtener calificaciones, elogios, recompensas o para evitar sanciones académicas. Tiende a focalizarse en el cumplimiento mínimo.
Amotivación	Estado de alienación en el que el individuo no tiene ninguna intención de actuar debido a la falta de valoración o competencia percibida.	El estudiante experimenta frustración ante el texto, rechaza las actividades literarias y no encuentra utilidad ni sentido en el acto lector.

A partir de este modelo, las investigaciones desagregan la motivación lectora en dos vertientes operacionales: las dimensiones intrínsecas, que incluyen la curiosidad (deseo de adquirir conocimiento), el involucramiento (inmersión profunda o estado de *flow*) y la preferencia por el desafío (atracción por textos complejos); y las dimensiones extrínsecas, que abarcan el reconocimiento (aprobación de terceros), las calificaciones/competencia (superar al grupo) y el cumplimiento (obligatoriedad curricular).

Para propiciar la transición hacia lo intrínseco, el ecosistema debe ser estimulado. Mila (2018) afirma que la lectura es un proceso gradual que demanda esfuerzo y un entorno escolar como dinamizador afectivo y cognitivo, mientras que, para operacionalizar este compromiso, Gambrell (2011) sintetiza cuatro características del lector motivado: autoeficacia lectora (creencia en la propia capacidad), valoración de la lectura (importancia práctica o estética atribuida), socialización (interés por debatir lo leído) y autonomía (libertad de elección de textos y ritmo).

El andamiaje de este proceso demanda estrategias metodológicas intencionadas. Mientras Smith (2018) enfatiza en la efectividad de la lectura guiada para el modelamiento metacognitivo, Menacho (2021) afirma que el trabajo colaborativo edifica aulas inclusivas y se vincula con la lectura en pares que, según Rogel (2019), activa procesos cognitivos e interacciones simétricas que elevan la autoconfianza.

Asimismo, Mina-Quíñonez et al. (2022) rescatan el valor del debate y la mesa redonda porque incentivan la criticidad al fijar posturas, al tiempo que las visitas a la biblioteca configuran espacios idóneos para el encuentro autónomo con el saber.

En la era digital, el podcast emerge como un recurso sonoro de alto impacto. Solano y Sánchez (2010) lo definen técnicamente como un “medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica” (p. 128). En la misma línea, Melgarejo y Rodríguez (2013) tipifican su potencial formidable como fuente complementaria para repasar contenidos de forma accesible.

Entre sus tipologías se identifica el *profcasting* (Guallichico, 2023), orientado a sintetizar directrices y retroalimentaciones docentes. En cuanto a géneros discursivos, el podcast de reportaje destaca como una estructura compleja de palabra, música y efectos; Harris (2019) afirma que es uno de los más complejos radiofónicamente, al ofrecer una solución técnica limitada para profundizar exhaustivamente.

Finalmente, el podcast narrativo rige como la herramienta idónea para la estimulación literaria en Básica Superior al estructurarse en torno a relatos ficcionales con recursos estéticos. Harris (2019) señala que estos podcasts estimulan la imaginación y la empatía al propiciar que el oyente asuma el rol de los personajes, buscando establecer una “connivencia” o vinculación afectivo-emocional directa (Miranda, 2023).

El podcast se instituye como un dinamizador de la lectura crítica. Cedeño y Chávez (2022) puntualizan su valor como herramienta flexible para crear escenarios lúdicos acoplados a la realidad institucional, mientras que Sampedro y Elizundia (2020) sintetizan que el lenguaje radiofónico enriquecido estimula el “arte de leer” de forma consciente, pues integra la escucha activa con la comprensión escrita para consolidar el amor por la literatura.

La investigación responde a la disminución del interés por la lectura en la Básica Superior y se orientó a partir del problema: ¿Cómo lograr la motivación lectora en los estudiantes de Básica Superior de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”? Su objetivo general es elaborar estrategias innovadoras para el desarrollo de la motivación lectora en dicha institución, y sus objetivos específicos son: fundamentar teóricamente la motivación lectora y las estrategias innovadoras; diagnosticar el nivel de motivación lectora actual; diseñar las estrategias innovadoras y validar la propuesta de estrategias innovadoras.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, porque se buscó comprender el nivel de motivación lectora de los estudiantes frente a los textos literarios. Su naturaleza fue descriptiva, porque caracterizó el estado actual de la motivación lectora de los estudiantes, y propositiva, porque culminó con el diseño de una alternativa pedagógica.

Los métodos empleados fueron los siguientes:

- Analítico-sintético: para desglosar las teorías de la motivación lectora y las corrientes de la neuroeducación o gamificación aplicadas a la lectura, sintetizando los elementos clave para las estrategias.
- Inductivo-deductivo: para ir de las generalidades de las estrategias de enseñanza-aprendizaje a la particularidad de Básica Superior.
- Enfoque de sistema: para concebir las estrategias innovadoras como un conjunto de componentes interrelacionados (objetivo, metodologías activas, recursos digitales/andragógicos/lúdicos y evaluación).

- Modelación: para estructurar la propuesta de intervención pedagógica.
- Consulta a especialistas: para la validación de la propuesta.

Asimismo, las técnicas e instrumentos se relacionaron con:

- Análisis documental: para la revisión de literatura científica.
- Entrevista a estudiantes: entrevista semiestructurada para conocer la percepción sobre el desinterés.
- Técnica de Iadov para evaluar motivación.

La técnica de Iadov es un método indirecto de estudio del nivel de satisfacción que utiliza tres preguntas cerradas ocultas en un cuestionario, un cuadro lógico y el cálculo de un índice de satisfacción grupal. Es una vía indirecta porque el encuestado no conoce la relación directa entre las preguntas clave de satisfacción; se basa en la combinación de tres preguntas cerradas intercaladas en diferentes partes de la encuesta y utiliza una tabla de doble entrada llamada Cuadro Lógico de Iadov para cruzar las respuestas y asignar un número del 1 al 6 a cada persona, donde el 1 indica máxima satisfacción y el 6 máxima insatisfacción.

Para aplicarla se diseñó el cuestionario y se incluyeron tres preguntas cerradas clave (preguntas 1, 2 y 3); se cruzó las respuestas, lo que implicó tomar las opciones elegidas por cada participante en esas tres preguntas y se buscó su punto de encuentro en el Cuadro Lógico de Iadov para obtener su código numérico individual (de 1 a 6) y se calculó el Índice de Satisfacción Grupal (ISG), para lo cual se aplicó la fórmula matemática $ISG = \frac{A(+1)+B(+0.5)+C(0)+D(-0.5)+E(-1)}{N}$ donde las letras representan la cantidad de personas en cada nivel de satisfacción y N es el total de encuestados. El resultado oscila entre +1 (satisfacción plena) y -1 (insatisfacción plena). El análisis de los resultados se realizó a partir de la interpretación del valor numérico obtenido complementado con el de las respuestas abiertas para conocer las causas de la satisfacción o insatisfacción del grupo.

La población estuvo constituida por estudiantes de Básica Superior (8°. 9° y 10° grado) de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”. Por su parte, la muestra estuvo conformada por 11 estudiantes seleccionados de manera intencionada.

3. Resultados

La técnica de Iadov es una herramienta de gran rigor científico para medir la satisfacción y los estados afectivos estables, como la motivación por la lectura, ya que triangula preguntas directas e indirectas para evitar el sesgo de la respuesta deseada.

Tabla 2

Resultados de la aplicación el cuadro lógico de Iadov

Estudiante	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Escala Iadov	Interpretación
Estudiante 1	Sí	Sí	No me gusta tanto	6	Contradictoria
Estudiante 2	Sí	No sé	Mucho	2	Más satisfecho que insatisfecho
Estudiante 3	Sí	No	No sé decir	4	Más insatisfecho que satisfecho

Estudiante 4	No	No sé	No me gusta mucho	6	Contradictoria
Estudiante 5	Sí	No sé	Mucho	2	Más satisfecho que insatisfecho
Estudiante 6	No sé	No sé	No me gusta tanto	3	No definida
Estudiante 7	No sé	No sé	No me gusta tanto	3	No definida
Estudiante 8	No	No	No me gusta tanto	6	Contradictoria
Estudiante 9	No	No	No me gusta tanto	6	Contradictoria
Estudiante 10	No sé	No	No me gusta nada	4	Más insatisfecho que satisfecho
Estudiante 11	No sé	No sé	No me gusta tanto	3	No definida

Para realizar la valoración de los resultados con 11 estudiantes primero se analizaron los datos grupales a través del Índice de Satisfacción Grupal (ISG) y, posteriormente, se realizó una interpretación cualitativa de las tendencias encontradas.

El cuadro lógico de Iadov tradicional asigna una puntuación numérica a cada categoría de la escala para calcular un índice global que oscila entre +1 (máxima satisfacción) y -1 (máxima insatisfacción). La escala estándar de puntuación es:

- Clara satisfacción (1): +1
- Más satisfecho que insatisfecho (2): +0.5
- No definida / Contradictoria (3 y 6): 0 (Nota: El cuadro lógico de Iadov suele ubicar la posición ambivalente en el 3 y la contradictoria en el 6, ambas computan 0 en el ISG).
- Más insatisfecho que satisfecho (4): -0.5
- Clara insatisfacción (5): -1

Distribución de sus resultados:

- Clara satisfacción (1): 0 estudiantes
- Más satisfecho que insatisfecho (2): 2 estudiantes (Estudiantes 2 y 5)
- No definida / Contradictoria (3 y 6): 7 estudiantes (Estudiantes 1, 4, 6, 7, 8, 9, 11)
- Más insatisfecho que satisfecho (4): 2 estudiantes (Estudiantes 3 y 10)
- Clara insatisfacción (5): 0 estudiantes

Fórmula del ISG:

$$ISG = \frac{A(+1) + B(+0.5) + C(0) + D(-0.5) + E(-1)}{N}$$

Donde A, B, C, D, E son las frecuencias de estudiantes en cada categoría y N el total de la muestra (11).

$$ISG = \frac{0(+1) + 2(+0.5) + 7(0) + 2(-0.5) + 0(-1)}{N}$$

$$ISG = \frac{1 + 0 - 1}{11} = \frac{0}{11} = 0$$

Un ISG de 0.00 se interpreta exactamente en el punto medio de la escala de Iadov: Estado de contradicción o ambivalencia grupal. Existió un equilibrio perfecto entre la tendencia hacia la satisfacción y la tendencia hacia la insatisfacción, dominado por una masa crítica de respuestas indefinidas o contradictorias. Al desglosar la tabla se identificaron tres fenómenos pedagógicos muy claros en el grupo:

A. Alta presencia de posiciones “Contradictorias” (Escala 6) y “No definidas” (Escala 3)

El 63.6 % del grupo (7 de 11 estudiantes) se encontró en una situación donde su motivación no estuvo consolidada:

- Los “Contradictorios” (Estudiantes 1, 4, 8 y 9): Aquí el cuadro lógico de Iadov funciona con eficiencia. Estos alumnos responden que “Sí” les gusta leer o que “No sé” (Pregunta 3), pero cuando se les confronta con preguntas indirectas (como la 9), terminan diciendo que “No me gusta tanto/mucho”. Esto demostró inestabilidad afectiva hacia la lectura. El estudiante quiere que el docente crea que le gusta leer (deseabilidad social), pero en la práctica o en su fuero interno, la lectura no es un hábito que disfrute.
- Los “No definidos” (Estudiantes 6, 7 y 11): coinciden de forma sistemática en marcar “No sé” / “No sé” / “No me gusta tanto”. Esto reflejó apatía o neutralidad. Para ellos, la lectura es un estímulo neutro: no les genera rechazo absoluto, pero tampoco ningún tipo de atracción o placer.

B. El núcleo motivado (Escala 2)

Los estudiantes 2 y 5 muestran el perfil más saludable. Aunque en la pregunta 8 (vía indirecta) marcaron “No sé”, su consistencia al responder “Sí” (les gusta) y “Mucho” (en la pregunta 9) determina que están más satisfechos que insatisfechos. Ellos constituyen el motor del aula; son estudiantes en los que el hábito lector está latente o en proceso de consolidación, y responden bien a las actividades literarias.

C. El núcleo en riesgo del rechazo (Escala 4)

Los estudiantes 3 y 10 están más insatisfechos que satisfechos. El estudiante 10, por ejemplo, es muy honesto y directo: dice que “No sé” si le gusta, pero ante las situaciones indirectas afirma que “No” y que “No me gusta nada”. Este subgrupo experimenta la lectura como una imposición tediosa. Si no se interviene, están a un paso de caer en la “Clara insatisfacción” (odio manifiesto a la lectura).

Este diagnóstico con la técnica Iadov deja un mensaje claro: la motivación por la lectura en el grupo no está muerta, está “indiferenciada” e “inestable”. El peligro no es el rechazo abierto (nadie cayó en escala 5), sino la falta de significado que la lectura tiene para ellos.

Resultado de la entrevista

Este corpus de 11 entrevistas proporcionó datos valiosos que complementan y explican de forma cualitativa los resultados cuantitativos obtenidos previamente mediante la técnica de Iadov. A continuación, se presenta la organización sistemática de las respuestas por dimensiones y una valoración pedagógica de los hallazgos.

Tabla 3

Organización y sistematización de los resultados de las entrevistas

Dimensión	Tendencia cuantitativa	Hallazgos cualitativos claves	Evidencias directas (extractos)
A. Hábitos en tiempo libre	No: 54.5 % (6) Sí: 45.5 % (5)	Barreras: falta de tiempo por deportes, deberes y apoyo laboral familiar. Aceptación: funciona como como desestresante y sustituto del celular.	"No, por deportes y no me sobra tiempo" (E5). "No, por trámites y ayudar a mis padres" (E6). "Sí, me desestresa y Entretiene" (E1).
B. Preferencias temáticas	Líder: Romántico (5) Seguidores: Ciencia Ficción / Experimentos (4)	Afinidad: Alta inclinación por géneros con carga emocional e imaginativa. Otros: Terror, acción, suspenso y noticias.	"Las de romanticismo" (E2, E5, E10, E11). "Románticas, suspenso y experimentos" (E1). "Ciencia ficción y noticias" (E8).
C. Agentes de motivación	Docentes: 100 % (11) Familia: 9 % (1)	Monopolio docente: Eje motivador central (amigos anulados). Liderazgo: Destacan clases dinámicas y narración atractiva del Lic. Alfonso Arcos, Lic. Cecilia y Lic. Elisa.	"Mis profesores, en especial el licen Alfonsito Arcos... es muy entretenido" (E1). "Cuentan historias muy interesantes" (E3). "Mis profesores y mi familia..." (E8).
D. Estados afectivo-cognitivos	Emocional: 63.6 % (7) Cognitivo: 36.4 % (4)	Emocional: Sentimientos de felicidad, agrado y "abrir la mente". Cognitivo: Despertar de la intriga, Curiosidad investigativa y atracción por lo fantástico.	"Feliz, me ayuda a expresarme" (E6). "Metido en el tema, me da más intriga" (E1). "Muy atraído por lo interesante o fantástico" (E7).
E. Valor de lectura para el futuro	Esencial: 100 % (11)	Eje Laboral: Requisito para entrevistas de trabajo y perfil profesional. Eje Formativo: Mejora la fluidez verbal, el vocabulario y la ortografía.	"Ayuda en una entrevista de trabajo" (E4). "Enseña a tener un lenguaje más fluido para hablar bien" (E7). "Podemos corregir algunos errores" (E9).

El análisis cruzado de estas entrevistas reveló contradicciones psicológicas profundas y oportunidades pedagógicas críticas que explican por qué el Índice de Satisfacción Grupal (ISG) en la prueba de Iadov se situó en un estado “ambivalente o contradictorio” (ISG=0).

Existe una marcada disociación cognitiva en los estudiantes de Básica Superior. El 100 % del grupo reconoció conceptualmente que la lectura es una herramienta indispensable para el éxito laboral, el desarrollo del vocabulario y la fluidez expresiva. Sin embargo, más de la mitad (54.5 %) admite que no lee en su tiempo libre. Saben que leer es “bueno”, pero no siente que sea “placentero”. Ven la lectura como una medicina necesaria para el futuro (currículo, empleo), pero no como un alimento para el presente.

Las entrevistas explican perfectamente por qué en el Cuadro Lógico de Iadov saltaron tantas alertas de respuestas “Contradictorias” (Escala 6). Al inicio de la entrevista escrita, varios estudiantes declararon tajantemente: “No me gusta leer en mi tiempo libre”. No obstante, más adelante en el cuestionario, al preguntarles cómo se sienten cuando una lectura les llama la atención, responden de forma entusiasta: “Feliz porque conozco algo nuevo”, “Me siento motivado” o “Con la mente abierta”.

Esto demuestra que el rechazo no es hacia el acto de leer en sí, sino hacia la experiencia lectora tradicional que se les ha impuesto, o bien hacia la falta de tiempo debido a sobrecargas de la edad (deportes, deberes o apoyo laboral en el hogar). El potencial afectivo positivo está latente.

El hallazgo más importante de esta investigación es el rol protagónico del profesor de Básica Superior, personificado en figuras como el Licenciado Alfonso Arcos. En una etapa del desarrollo humano donde el adolescente tiende a rechazar la autoridad y a refugiarse en el grupo de pares, los amigos y la familia han quedado completamente invisibilizados como motivadores lectores.

La motivación de estos estudiantes es puramente extrínseca-docente: leen porque el profesor hace la clase entretenida, asigna un párrafo a cada uno de forma dinámica, hace talleres interactivos o actúa como un cuentacuentos que los engancha. Esto es una ventaja y un riesgo a la vez: si el docente es inspirador, el alumno lee; si el docente vuelve a la metodología tradicional, el hábito se desploma porque no se ha interiorizado de manera autónoma.

Las respuestas desmitifican la idea de que los adolescentes actuales no tienen intereses claros. El romanticismo y la ciencia ficción/suspense monopolizan el interés del grupo. Esto guarda una estrecha relación con las crisis de identidad, la necesidad de experimentar emociones intensas y la búsqueda de respuestas sobre las relaciones interpersonales propias de la Básica Superior. Para el trabajo de investigación sobre estrategias de motivación lectora estos resultados sugieren que el diseño de la propuesta debe orientarse bajo tres principios:

1. Migrar de la motivación extrínseca a la intrínseca: se deben aprovechar las dinámicas exitosas de los profesores mencionados (como las lecturas compartidas y los talleres participativos de Alfonso Arcos) para diseñar guías metodológicas institucionales. El objetivo es que la estrategia sobreviva al docente y el alumno empiece a buscar el libro por iniciativa propia.
2. Saturar el aula con los géneros de interés: las lecturas obligatorias del plan lector deben transformarse. Si el grupo pide literatura romántica, de suspense y ciencia ficción, las estrategias didácticas deben aplicar obras contemporáneas o clásicos adaptados que exploren esas temáticas, vinculándolas con los formatos digitales que el estudiante de la entrevista 8 admite consumir en su teléfono.
3. Flexibilización de tiempos para la lectura en el aula: dado que la falta de tiempo libre por responsabilidades del hogar o deportes es la principal causa declarada del “No” a la lectura, la

escuela no puede seguir delegando la lectura como una tarea para la casa. Las estrategias de motivación deben ejecutarse mediante talleres de lectura silenciosa sostenida o clubes de lectura dentro de las horas de clase de Lengua y Literatura.

4. Discusión

Los resultados obtenidos mediante la triangulación metodológica exponen una marcada contradicción en la psicología del estudiante de Básica Superior de la Unidad Educativa “Gral. Miguel Iturralde”. Por un lado, la totalidad de la muestra (100 %) manifiesta una clara conciencia cognitiva sobre la utilidad a futuro de la lectura, vinculándola firmemente con el éxito profesional, la fluidez verbal y la inserción laboral. Por otro lado, más de la mitad del grupo (54.5 %) declara abiertamente que no lee en su tiempo libre, argumentando fatiga o falta de interés.

Este fenómeno coincide con el estudio de Ayala & Arcos (2021), quienes aducen que el adolescente contemporáneo reproduce el discurso institucional de que leer es importante, pero es incapaz de trasladar esa importancia a su esfera afectiva y conductual si el acto no le genera un beneficio o placer inmediato. Los datos de las encuestas validan los hallazgos de Iadov (donde el Índice de Satisfacción Grupal fue de (0,00), demostrando que la motivación lectora del grupo se encuentra en un estado de ambivalencia: la lectura es percibida como un deber impuesto y necesario para el mañana, pero completamente ajeno al disfrute del hoy.

La riqueza de haber empleado el cuadro lógico de Iadov radica en su capacidad para naturalizar la deseabilidad social, un sesgo metodológico recurrente donde el estudiante responde lo que el investigador o el profesor quiere escuchar. Cualitativamente, las entrevistas confirmaron este comportamiento: estudiantes que en la primera pregunta aseguraban que la lectura no les interesaba, posteriormente afirmaban sentirse felices o con la mente abierta ante textos que lograban capturar su atención. Esto nos lleva a discutir que el rechazo de los estudiantes no es hacia la lectura como proceso cognitivo, sino hacia la experiencia lectora escolarizada tradicional. Cuando Paulo Freire sentencia que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (como se citó en Ocampo, 2008, p. 58), implica que el sujeto necesita conectar con su realidad para motivarse; los estudiantes contradictorios de este estudio confirman que la falta de motivación intrínseca es, en realidad, una falta de significado personal hacia los textos seleccionados por la academia.

Un hallazgo crítico que merece una discusión profunda es la absoluta dependencia que muestran los estudiantes hacia la figura del docente como único agente dinamizador de la lectura. Los 11 entrevistados le otorgaron al profesorado el 100 % de la responsabilidad de su motivación, destacando con nombre propio el liderazgo de maestros como el Licenciado Alfonso Arcos, cuyas metodologías basadas en talleres diarios, dinámicas de lectura compartida e historias atractivas logran encender la chispa lectora.

Desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000), esta dependencia absoluta de la figura externa (el profesor) sitúa la motivación del grupo en una fase de regulación externa o introyectada. El peligro pedagógico de este escenario es alto: si la motivación lectora del estudiante depende exclusivamente de las cualidades histriónicas o didácticas del maestro de turno, el hábito se vuelve efímero. Al no existir un respaldo en el entorno familiar o de pares (amigos), los cuales quedaron completamente invisibilizados en las entrevistas, la escuela se enfrenta al reto de institucionalizar estas prácticas. La discusión aquí debe centrarse en que las estrategias innovadoras propuestas no deben depender del carisma individual de un docente, sino convertirse en políticas metodológicas de la institución para ayudar a que el alumno interiorice el hábito de forma autónoma.

Las preferencias temáticas expresadas (predilección por el romanticismo, la ciencia ficción y el suspenso) abren un debate necesario sobre los contenidos del Plan Lector. Tradicionalmente, la escuela impone textos clásicos bajo la premisa de la alta cultura, ignorando la crisis de identidad y las necesidades afectivas de los estudiantes de Básica Superior.

Los resultados demuestran que los adolescentes buscan en la lectura espejos de sus propios conflictos internos (amor, incertidumbre, fantasía, experimentos). Al contrastar esto con las reflexiones de Coconas (2021) sobre la literatura transmedia y las nuevas prácticas letradas, se discute la necesidad de incorporar formatos híbridos (cómic, mangas, literatura juvenil actual, formatos digitales) en las estrategias de aula. El hecho de que un estudiante mencione que pasa la mayor parte del tiempo leyendo en el teléfono obliga a la unidad educativa a redefinir qué significa leer en el siglo XXI, integrando la tecnología no como un enemigo del libro, sino como su principal aliado motivacional.

Propuesta de estrategias

A partir de la radiografía que ofreció el cuadro lógico de Iadov, donde predomina la inestabilidad y la apatía hacia la lectura, se proponen tres estrategias que dejan de lado la imposición tradicional y se enfocan en la emotividad, la libre elección y la resignificación del acto lector.

Estrategia 1: El contrato de lectura libre y el derecho a abandonar el libro.

Orientada principalmente a rescatar a los estudiantes Contradictorios (Escala 6) quienes sienten la presión social de decir que les gusta leer, pero internamente lo rechazan.

Justificación pedagógica:

Los estudiantes con perfiles contradictorios asocian la lectura con la evaluación y el castigo. Para ellos, abrir un libro es un compromiso ineludible que deben terminar obligatoriamente, lo que genera una resistencia oculta. Inspirada en los postulados de la pedagogía de la liberación y los derechos del lector de Pennac (1992), esta estrategia busca eliminar la tensión punitiva.

Mecánica de aplicación:

1. El Catálogo Abierto: se presenta a los estudiantes una biblioteca de aula diversificada (que incluya desde novelas juveniles, relatos cortos de misterio, hasta artículos de divulgación científica y cómic).
2. La Regla de las 20 Páginas: el estudiante firma un “compromiso” simbólico a través del cual se compromete a leer únicamente las primeras 20 páginas de cualquier libro que elija.
3. El Derecho al Abandono: si tras la página 20 el libro no ha atrapado su atención, el estudiante tiene el derecho legítimo de cerrarlo, devolverlo a la estantería y elegir otro, sin recibir ninguna penalización ni cuestionamiento por parte del docente.
4. Bitácora de Sabores (No evaluativa): en lugar de un examen de lectura, el alumno solo registra en una ficha. “Título: XXX. Páginas leídas: 20. Razón del abandono: Me aburrí el inicio/ No entendí el lenguaje/ Prefiero algo de terror”.

Impacto esperado: al quitar el peso de la obligación, el estudiante contradictorio rompe la barrera de la deseabilidad social y al saber que puede abandonar el texto, se aventura a explorar más libros hasta que uno, por fin, lo sature de curiosidad de forma genuina.

Estrategia 2: Club de lectura expandida mediante artefactos culturales.

Orientada principalmente a movilizar a los estudiantes No Definidos (Escala 3), quienes muestran apatía y ven la lectura como un estímulo neutro sin significado en sus vidas.

Justificación pedagógica:

La apatía se combate conectando el aula con el mundo real del estudiante. Los “No definidos” no odian la lectura, simplemente no le encuentran utilidad ni conexión con sus prácticas culturales (redes sociales, música, videojuegos, series). Esta estrategia expande el concepto de texto escrito hacia la transmedialidad.

Mecánica de aplicación:

1. Anclaje Transmedia: se selecciona un tema de alto interés para el grupo (por ejemplo, distopías, dilemas éticos de la inteligencia artificial, o historias de superación) y se abre el debate utilizando un cortometraje, un tráiler de un videojuego o una canción analizada desde sus líricas.
2. El Puente Impreso: una vez que el debate está encendido en el aula, se introduce el “eslabón escrito”. Si se debatió sobre una serie de televisión coreana de supervivencia, se les presenta un webtoon, un manga o una novela corta que comparta la misma temática o estética.
3. Talleres de Co-creación: los estudiantes no hacen un resumen del texto; en su lugar, intervienen el contenido de manera proactiva:
 - Diseñan una *playlist* de Spotify que presente el estado emocional de un personaje de la lectura.
 - Escriben un final alternativo en formato de hilo de X (Twitter) o un guion corto para TikTok.

Impacto esperado: los estudiantes apáticos descubren la literatura escrita en el plano original de las narrativas que ellos ya consumen en formatos audiovisuales. La lectura deja de ser un objeto estático de estudio y se convierte en una experiencia cultural viva.

Estrategia 3: Andamiaje afectivo y lectura compartida.

Orientada específicamente a rescatar al núcleo en Riesgo de Rechazo (Escala 4), quienes experimentan una insatisfacción latente el acto lector.

Justificación pedagógica:

Un estudiante en escala 4 sufre de frustración lectora; probablemente su comprensión es baja o su velocidad lectora le genera fatiga cognitiva, lo que se traduce en un rechazo emocional. Aquí se aplica el concepto de andamiaje fundamentado por Vygotsky (1978): el docente o un par avanzado (los estudiantes en escala 2) sirven de soporte para que el alumno en riesgo no enfrente el texto en absoluta soledad.

Mecánica de aplicación:

1. Lectura en Parejas Estratégicas: se empareja a un estudiante con alta motivación (Escala 2) con uno en riesgo (Escala 4). No van a leer textos largos; van a compartir microcuentos o fábulas modernas.
2. Técnica del Eco y la Lectura Interrumpida:
 - El docente o el compañero motivado lee un párrafo en voz alta imprimiendo la entonación, el ritmo y la emoción correcta (modelado afectivo).

- El estudiante en riesgo lee el siguiente párrafo corto.
 - Se interrumpe la lectura deliberadamente en el punto de mayor suspenso para realizar una predicción: “¿Qué crees que pasará ahora?”, obligando al estudiante a involucrarse mentalmente en el destino del personaje sin la fatiga de descifrar todo el texto solo.
3. Inclusión del Audiolibro: se permite que el estudiante escuche la narración profesional del texto mientras sigue la lectura con la vista en el formato físico o digital. Esto alivia la carga de la decodificación y le permite concentrarse en el placer de la historia.

Impacto esperado: al reducir el esfuerzo mecánico de la lectura y relacionarlo con la interacción social y el soporte afectivo, el estudiante aminora su frustración y la lectura deja de ser percibida como una barrera cognitiva y empieza a ser vista como un espacio de acompañamiento y descubrimiento.

5. Conclusiones

La fundamentación teórica permitió consolidar la premisa de que la motivación lectora en la adolescencia (Básica Superior) no puede ser abordada como un acto de mera imposición mecánica o cognitiva, sino como un constructo afectivo-social.

El diagnóstico integral evidenció una profunda paradoja en el comportamiento lector de los estudiantes: existe una conciencia unánime (100 %) sobre la importancia utilitaria de la lectura para su futuro académico y profesional, pero coexiste con un marcado desinterés y apatía en su tiempo libre (54.5 % de rechazo voluntario).

Ante las necesidades detectadas en el diagnóstico, se diseñaron estrategias didácticas innovadoras (Contrato de Lectura Libre, Lectura Expandida y Andamiaje Afectivo) que rompen con los esquemas rígidos del proceso pedagógico.

La investigación demostró que para elevar de forma sostenible el nivel de motivación lectora, no basta con exhortar a los alumnos a leer, ni con modernizar los soportes técnicos; se requiere una reingeniería pedagógica que capitalice el fuerte liderazgo afectivo de los docentes, legitime los intereses temáticos de los adolescentes y convierta el aula en un escenario de co-creación y libertad, transformando la ambivalencia actual del estudiantado en un hábito autónomo, permanente y placentero.

Referencias

- Ayala, A. E., & Arcos, J. M. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Retos de la Ciencia*, 5(12), 42-51. <https://acortar.link/BxDW64>
- Cedeño, J. C., & Chávez, G. L. (2022). *Uso de podcast literarios en plataforma Spotify para fortalecer el pensamiento crítico* [Tesis de licenciatura, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/9ppWeZ>
- Coconas, N. A. (2021). Cassany, Daniel. (2019). Laboratorio Lector. Para entender la lectura. Barcelona: Anagrama. 208 páginas. *Letras*, 61(98), 177-186. <https://acortar.link/CVcpF7>
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://acortar.link/BHuSO7>
- Giler-Medina, P., & Medina-Gorozabel, G. I. (2025). Estrategias didácticas de fortalecimiento del hábito de la lectura en la escritura académica. *Portal de la Ciencia*, 6(3), 390-402.

<https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i3.540>

- Guallichico, K. Y. (2023). *Guía metodológica basada en el uso del podcast educativo como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de contenidos curriculares en el área de Lengua y Literatura para séptimo de básica* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/Qydz3F>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En *Handbook of reading research* (pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates. <https://acortar.link/ItbIwj>
- Harris, J. (2019). Podcast talk and public sociology: Teaching critical race discourse participation through podcast production. *About Campus*, 1-5. <https://acortar.link/mRtLLw>
- Jiménez, N. (2022). *Los podcast como estrategia para incentivar la lectoescritura en los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Colegio "Camilo Daza", de la ciudad de Cúcuta, norte de Santander, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/ovtzzC>
- Lastra, G., Mena, M. K., Henríquez, E. J., & Vázquez, A. (2025). Estrategias didácticas para la promoción de la lectura en los estudiantes de cuarto año EGB. *Sinergia Académica*, 8(6), 449-477. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/718>
- Melgarejo, I., & Rodríguez, M. M. (2013). La radio como recurso didáctico en el aula de infantil y primaria: Los *podcast* y su naturaleza educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (21), 29-46. <https://acortar.link/YZwHjS>
- Menacho, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314>
- Mila, E. C. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(1), 1-28. <https://acortar.link/81ATb9>
- Mina-Quíñonez, A. A., Coronel-Miranda, J. R., Mendoza-Almeida, S. E., & Jiménez-Espinoza, J. A. (2022). Estrategias actualizadas y motivadoras que fomentan la comprensión lectora crítico reflexivo. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 1160-1179. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2981>
- Miranda, G. R. (2023). *Las características del podcast como un nuevo medio digital informativo* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/zpjzej>
- Ocampo, J. (2008) Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Ortega, J. S. (2021). *Propuesta de promoción de lectura a través del podcast para bibliotecas escolares*. Universidad de La Salle.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard. https://books.google.com.ec/books/about/Comme_un_roman.html?id=DDguAAAAIAAJ
- Pérez, A. R., Romero, F., & Roque, N. (2018). The motivation and performance in the human resource of a University Organization in the State of Morelos. *Open Journal of Business and Management*, 6(3). <https://acortar.link/6cQPuE>

- Pinto, L. M., & Vélez, J. D. (2024). El podcast, mediación para la intertextualidad en lectura crítica. *Entropía Educativa*, 2(3), 56-79. <https://acortar.link/EqL5wj>
- Rogel, M. A. (2019). *Estrategias didácticas con el enfoque socio cognitivo mejoran el desarrollo de comprensión lectora en los niños y niñas de 5 años de la institución educativa N° 205 "Sol Radiante" distrito Aguas Verdes, región Tumbes-Perú-2018* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles Chimbote]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/Hibb5S>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1>
- Sampedro, S., & Elizundia, A. (2020). Adaptación sonora para plataformas de podcast de obras de la literatura ecuatoriana. *Qualitas*, 20, 102-116. <https://acortar.link/5kBadf>
- Santamaría, E. F., & Vega, J. O. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Educare*, 476-495. <https://acortar.link/dlyFFh>
- Santana, M. E., Cedeño, I. M., Proaño, L. E., Tubay, P. F., & Cedeño, F. M. (2024). El impacto de la motivación estudiantil en su habilidad para la comprensión lectora: un análisis de la literatura. *Ciencia y Educación*, 687-699. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14550005>
- Santrock, J. W. (2014). *Psicología de la educación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Smith, H. E. (2018). *A Causal-Comparative Analysis of the Effect of Reading Instruction on the Reading Achievement of Third-Grade Students in Title I Elementary Schools* [Tesis doctoral, Liberty University]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/qP9Ifh>
- Solano, I. M., & Sánchez, M. M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139. <https://acortar.link/EN2Bdb>
- UNESCO-UNICEF. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de la COVID-19*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715>
- Vásquez, E. E. (2022). *El podcast como herramienta educativa para fortalecer las competencias comunicativas en niños de 6to de primaria de Educación Básica Regular (EBR), caso: Colegio Caminito del Perú* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/Ng62aC>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Transparencia

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés de naturaleza alguna como parte de la presente investigación.

Fuente de financiamiento

Los autores financiaron completamente la investigación.

Contribución de autoría

Nicole Rocio Coyachamin Quishpe: Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, visualización, redacción-preparación del borrador original, financiamiento, recursos, administración del proyecto, supervisión.

Estefany Nicol Murillo Murillo: Conceptualización, metodología, software, validación, análisis formal, gestión de datos, visualización, redacción - preparación del borrador original, financiamiento, recursos, supervisión.

Melquiades Mendoza Pérez: Conceptualización, validación, análisis formal, investigación, gestión de datos, visualización, redacción-revisión y edición, financiamiento, recursos.

Los autores contribuyeron activamente en el análisis de los resultados, revisión y aprobación del manuscrito final.