



Herramientas digitales para la animación a la lectura en los estudiantes

Gina María Rivadeneira Paz

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales. Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la obtención del grado de Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas.

Director: Ing. Fabricio Rivadeneira Zambrano, Mgtr.

24 de abril del 2026

“Herramientas digitales para la animación a la lectura en los estudiantes”

“Digital Tools for Reading Engagement in Students”

Autores:

Gina María Rivadeneira Paz
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Estudiante de la Maestría en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas
Chone – Ecuador

gina.rivadeneira@pg.ulea.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-9545-1212>

Ing. Fabricio Rolando Rivadeneira Zambrano, Mgtr
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Docente de la Maestría en Educación con mención en Innovaciones Pedagógicas
Chone – Ecuador

fabricior.rivadeneira@ulea.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-6663-0070>

Resumen

En el contexto educativo rural, la integración efectiva de herramientas digitales en los procesos lectores representa una necesidad pedagógica aún no resuelta. Esta investigación tuvo como objetivo analizar el impacto del uso de herramientas digitales en la animación a la lectura en estudiantes de tercero a sexto grado de la Unidad Educativa “Rambuche”. Se aplicó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y correlacional. La muestra estuvo conformada por 81 estudiantes, seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado. Se empleó un cuestionario estructurado con escala Likert de cuatro puntos, cuya consistencia interna fue alta ($\alpha = 0.859$). Los datos fueron procesados con el software JASP v0.18, aplicando estadística descriptiva, correlación de Pearson, prueba t de Student y regresión lineal simple. Los resultados evidenciaron una correlación positiva alta entre el uso de herramientas digitales y la animación a la lectura ($r = 0.6766$; $p < 0.001$), y un modelo predictivo significativo ($R^2 = 0.4578$). Como producto de este análisis, se propone un modelo de mediación cognitivo-afectiva que explica cómo la tecnología incide en la motivación, comprensión y participación lectora. El estudio concluye que, incluso en contextos rurales con

limitaciones tecnológicas, las herramientas digitales pueden actuar como mediadores eficaces en el desarrollo de hábitos lectores, siempre que su implementación se articule a prácticas didácticas contextualizadas y estructuradas.

Palabras claves: *Comprensión lectora, educación rural, herramientas digitales, motivación lectora, animación a la lectura*

Abstract

In rural educational contexts, the effective integration of digital tools into reading processes remains an unresolved pedagogical challenge. This study aimed to analyze the impact of digital tools on reading motivation and engagement among students from third to sixth grade at Unidad Educativa “Rambuche.” A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational design was employed. The sample consisted of 81 students selected through stratified random sampling. A structured questionnaire using a four-point Likert scale was applied, showing high internal consistency ($\alpha = 0.859$). Data were processed using JASP v0.18 software, applying descriptive statistics, Pearson correlation, Student’s t-test, and simple linear regression. Results revealed a strong and statistically significant positive correlation between the use of digital tools and reading motivation ($r = 0.6766$; $p < 0.001$), as well as a predictive model with substantial explanatory power ($R^2 = 0.4578$). Based on these findings, a cognitive-affective mediation model is proposed to explain how educational technologies influence motivation, comprehension, and participation in reading activities. The study concludes that even in rural settings with technological limitations, digital tools can serve as effective mediators in the development of sustained reading habits, provided their implementation is grounded in contextualized and pedagogically structured practices.

Keywords: *digital tools, reading comprehension, reading engagement, reading motivation, rural education*

1. Introducción

La lectura es una competencia fundamental en la formación integral del estudiante, ya que influye directamente en su desarrollo cognitivo, emocional y social. En el contexto educativo actual, caracterizado por la incorporación creciente de tecnologías digitales, se hace necesario explorar cómo estas herramientas pueden integrarse eficazmente en las estrategias de animación a la lectura.

La animación a la lectura se concibe como un conjunto de actividades y estrategias diseñadas para fomentar el interés y el gusto por la lectura en los estudiantes. Estas actividades buscan transformar la lectura en una experiencia placentera y significativa, alejándola de la obligatoriedad y acercándola al disfrute personal y colectivo (Ramos et al., 2022). En este sentido, la animación a la lectura no solo promueve el hábito lector, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes.

La integración de herramientas digitales en las prácticas de animación a la lectura ha abierto nuevas posibilidades para enriquecer la experiencia lectora. Plataformas interactivas, aplicaciones educativas y recursos multimedia permiten crear entornos de lectura más dinámicos y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas herramientas pueden facilitar la comprensión lectora, estimular la participación activa y fomentar la autonomía en el proceso de aprendizaje (Pillcorema & Quintuña, 2022).

A pesar de los avances tecnológicos y del creciente acceso a recursos digitales en los entornos educativos, persisten bajos niveles de motivación y comprensión lectora entre los estudiantes de Educación General Básica. Esta problemática evidencia una brecha entre la disponibilidad de tecnologías y su integración pedagógica efectiva, particularmente en el ámbito de la animación a la lectura. La ausencia de propuestas didácticas que articulen adecuadamente las herramientas digitales con los procesos lectores limita la construcción de hábitos de lectura sostenidos, así como el desarrollo de competencias lectoras esenciales para el aprendizaje autónomo y significativo. En este contexto, surge la necesidad de examinar críticamente el potencial de estas tecnologías en el fortalecimiento del vínculo de los estudiantes con la lectura. Por tanto, se plantea la siguiente interrogante investigativa: ¿Cuál es el impacto del uso de herramientas digitales en la animación a la lectura en los estudiantes de Educación General Básica?

El objetivo principal de esta investigación es analizar el impacto del uso de herramientas digitales en la animación a la lectura en estudiantes de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Rambuche”. Para ello, se plantea como hipótesis nula (H_0) que el uso de herramientas digitales no tiene un efecto significativo en la motivación, participación ni comprensión lectora; mientras que la hipótesis alternativa (H_1) sostiene que el uso de dichas herramientas incide positivamente en el desarrollo de la animación a la lectura. El presente artículo se estructura en cinco secciones: en primer lugar, se expone el marco teórico que sustenta el estudio; en segundo lugar, se detallan los materiales y métodos empleados; posteriormente, se presentan los resultados obtenidos y su respectiva discusión; y finalmente, se formulan las conclusiones, recomendaciones y futuras líneas de investigación.

2. Revisión literaria

La animación a la lectura en contextos escolares

La animación a la lectura constituye una estrategia fundamental en el entorno escolar, concebida como un conjunto de prácticas didácticas orientadas a estimular el placer por leer desde una perspectiva lúdica, reflexiva y participativa. Su aplicación cobra especial importancia en las etapas iniciales del proceso educativo, dado que los primeros contactos con la lectura suelen requerir un alto grado de acompañamiento y motivación.

La animación a la lectura en contextos escolares ha evolucionado hacia enfoques más integradores y tecnológicos, destacando su papel clave en la formación lectora de los estudiantes. Estudios recientes subrayan que el uso de tecnologías digitales en la enseñanza de la lectura puede ampliar la comprensión lectora mediante experiencias multimodales, a pesar de los desafíos para los docentes al implementar estas herramientas en el aula (Rachmawati, Sahid, & Revan, 2025).

En zonas rurales, los programas escolares de alfabetización han demostrado mejoras significativas en las competencias lectoras mediante estrategias centradas en el fortalecimiento de prácticas docentes y la creación de ambientes ricos en textos impresos (Agung, 2025). Otro enfoque prometedor ha sido el uso de estudios de caso como herramienta didáctica para fomentar habilidades críticas y reflexivas, mostrando un impacto positivo en la comprensión lectora literal y crítica en estudiantes de primaria (Oyarse, y otros, 2025). Por otro lado, fomentar la autonomía en la lectura también se revela esencial, especialmente en secundaria, donde se enfatiza el desarrollo de competencias clave que permiten a los estudiantes construir hábitos lectores sostenibles (Wang & Yan, 2025).

Desde el enfoque didáctico, las fases de la animación a la lectura incluyen momentos de introducción, exploración, análisis y creación, todos ellos adaptados al nivel del lector. (Ortega et al., 2019) señalan que estas fases deben diseñarse como experiencias compartidas que promuevan el diálogo, la imaginación y el pensamiento crítico, consolidando así la lectura como una práctica significativa dentro y fuera del aula

En investigaciones recientes, (Giler, 2023) destaca que el proceso de animación lectora no debe limitarse a acciones esporádicas, sino formar parte de una planificación estructurada dentro de las asignaturas de Lengua y Literatura. Esto implica utilizar metodologías activas que incorporen elementos visuales, sonoros y tecnológicos, así como promover la implicación emocional del estudiante en los textos trabajados. Asimismo, (Saldaña, Barrera, & Fajardo, 2020) evidencian que las estrategias exitosas de animación a la lectura también deben considerar el entorno cultural y familiar del estudiante. De esta manera, el vínculo entre la escuela y la comunidad se fortalece,

permitiendo que el hábito lector se consolide tanto en el espacio educativo como en el doméstico.

Herramientas digitales aplicadas a la lectura

La integración de herramientas digitales en el ámbito educativo ha transformado significativamente las prácticas de lectura, ofreciendo nuevas oportunidades para mejorar la comprensión lectora y fomentar el interés por la lectura entre los estudiantes. Estas herramientas, que incluyen plataformas interactivas, aplicaciones educativas y recursos multimedia, han demostrado ser eficaces en diversos contextos educativos.

Por ejemplo, una revisión sistemática realizada por (Tenecota, Vargas, & Toapanta, 2024) destaca que el uso de recursos digitales como Nearpod, Kahoot, Newsela y Padlet mejora significativamente la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Estos recursos permiten una interacción más dinámica con los textos, facilitando la participación activa de los estudiantes y promoviendo un aprendizaje más profundo.

Asimismo, el uso de pizarras digitales interactivas ha mostrado un impacto positivo en la comprensión lectora, especialmente en el periodo pospandémico. Estas herramientas fomentan la interacción entre docentes, estudiantes y familias, y contribuyen al desarrollo de competencias digitales en los educadores y alumnos (Acuña, Alvarado, & Medina, 2025).

Sin embargo, es importante considerar los desafíos asociados con la implementación de estas tecnologías. Estudios recientes indican que la lectura en pantalla puede disminuir la capacidad de retener y recordar información comparada con la lectura en papel, lo que plantea la necesidad de estrategias pedagógicas que equilibren el uso de recursos digitales con métodos tradicionales (Juan XXIII Zaidín, 2024). Las herramientas digitales ofrecen un potencial significativo para enriquecer la experiencia lectora y mejorar la comprensión lectora entre los estudiantes. No obstante, su implementación debe ser cuidadosamente planificada y acompañada de estrategias pedagógicas adecuadas para maximizar sus beneficios y mitigar posibles efectos negativos.

Estudios relacionados con población infantil (E.G.B.)

Diversos estudios han demostrado el impacto positivo del uso de herramientas digitales en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación General Básica (E.G.B.). En este nivel, el reto pedagógico se centra no solo en la alfabetización inicial, sino en consolidar procesos de lectura comprensiva, crítica y autónoma. Según (Cujilema & Castro, 2022), más del 85% de los estudiantes encuestados en una institución ecuatoriana consideró que las herramientas digitales mejoraban su comprensión lectora, destacándose plataformas como Quizizz y Google Classroom como recursos clave para dinamizar la lectura y hacerla más accesible en entornos vulnerables.

Por su parte, (Mujica, 2021) resalta que los niños y adolescentes muestran una disposición natural hacia el uso de tecnologías, lo que convierte a las herramientas digitales en un vehículo eficaz para la promoción de la lectura comprensiva. No obstante, enfatiza que su implementación requiere una adecuada formación docente para el diseño de estrategias digitales significativas y adaptadas a las necesidades del aula.

En un estudio realizado en estudiantes de 8.º año básico de Montecristi, se identificó que los bajos niveles de comprensión lectora estaban asociados a la escasa motivación y a metodologías tradicionales. La propuesta de intervención se centró en integrar herramientas TIC y promover una lectura más interactiva y personalizada, logrando avances en la motivación y la retención del contenido leído (Cedeño & Cedeño, 2022). Complementariamente, (Vital, 2021) sostiene que las herramientas digitales no solo tienen un rol instrumental, sino que constituyen un soporte estructural para generar ambientes educativos motivadores y flexibles. En el contexto ecuatoriano, donde las brechas de conectividad y equipamiento son significativas, estas tecnologías pueden convertirse en mediadoras claves para garantizar el derecho a una educación de calidad, especialmente en el subnivel de básica superior.

Retos actuales y perspectivas futuras

La integración de las tecnologías digitales en la enseñanza de la comprensión lectora en la Educación General Básica (EGB) presenta tanto oportunidades como

desafíos. Si bien las herramientas digitales pueden enriquecer el proceso de aprendizaje, también es esencial abordar las barreras que limitan su implementación efectiva.

Uno de los principales retos es la falta de formación docente en el uso pedagógico de las TIC. Según (Lugmaña, Argotty, & Salinas, 2024), muchos educadores carecen de las competencias necesarias para integrar eficazmente las herramientas digitales en sus prácticas de enseñanza, lo que puede limitar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes. Además, la brecha digital sigue siendo una preocupación, especialmente en áreas rurales donde el acceso a dispositivos y conectividad es limitado.

Por otro lado, estudios como el de (Mendoza & Herrera, 2025) destacan que la implementación de estrategias digitales puede mejorar significativamente la comprensión lectora cuando se utilizan de manera adecuada. Sin embargo, también se señala la importancia de adaptar estas herramientas al contexto específico de cada grupo de estudiantes para maximizar su efectividad.

Los retos actuales en la enseñanza de la comprensión lectora en la Educación General Básica incluyen la necesidad de superar metodologías tradicionales, mejorar la formación docente y evaluar críticamente la integración de recursos digitales. Las perspectivas futuras apuntan hacia una educación más inclusiva y adaptativa, que aproveche las oportunidades que ofrecen las TIC para mejorar las habilidades lectoras de los estudiantes.

3. Materiales y métodos

En esta investigación se adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional, idóneo para examinar relaciones entre variables sin intervención directa. Este diseño ha demostrado ser adecuado en estudios educativos recientes para investigar cómo factores como la tecnología educativa o el liderazgo docente se relacionan con resultados académicos o actitudinales sin manipular las condiciones del entorno (Jin, Martinez, Gašević, & Yan, 2025)

Se aplicó un cuestionario estructurado con escala Likert de 4 puntos, compuesto por 17 ítems y una pregunta abierta, operativizando las dimensiones: motivación lectora,

uso digital y comprensión/participación. El instrumento fue revisado por expertos y pilotado (N=20) para evaluar validez de contenido. Se calculó el Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.859, lo cual indica alta consistencia interna (≥ 0.80 es considerado adecuado).

Aunque la población total de la institución asciende a 153 estudiantes, se decidió restringir la muestra a los grados de tercero a sexto año de Educación General Básica, correspondientes a estudiantes con edades promedio entre 8 y 11 años. Esta decisión metodológica se sustenta en criterios de madurez lectora y comprensión verbal, fundamentales para garantizar la validez del instrumento de recolección de datos.

Los estudiantes de primero y segundo año de EGB se encuentran en etapas iniciales del proceso de alfabetización y desarrollo cognitivo, lo cual limita su capacidad para interpretar y responder de forma autónoma a los ítems de la encuesta. Para evitar sesgos por comprensión incompleta o asistencia excesiva del encuestador, se optó por excluirlos del estudio, priorizando la fiabilidad de los datos obtenidos. La muestra resultante fue de 81 estudiantes, calculada para una población de 102 con un margen de error del 5% y nivel de confianza del 95%, y distribuida proporcionalmente entre los grados seleccionados.

La encuesta se aplicó presencialmente en el aula, con el acompañamiento del docente para aclaraciones del lenguaje, especialmente en estudiantes menores. La recolección se realizó en horario lectivo tras obtener consentimiento informado de padres y directivos, garantizando confidencialidad y anonimato.

Los datos recolectados fueron procesados mediante el software JASP versión 0.18, ampliamente reconocido en la comunidad científica por su interfaz intuitiva y capacidad de análisis robusto. Se ejecutaron procedimientos estadísticos descriptivos e inferenciales, orientados a evaluar la consistencia interna del instrumento y comprobar la hipótesis planteada respecto al impacto del uso de herramientas digitales en la animación a la lectura.

Se efectuaron análisis descriptivos de tendencia central y dispersión, a fin de

caracterizar las respuestas por dimensión: motivación lectora, uso de herramientas digitales y comprensión lectora. La fiabilidad interna del instrumento se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Además, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para identificar la relación entre el uso de tecnología y la animación a la lectura. Finalmente, se realizó una prueba t de Student para muestras independientes, con el propósito de contrastar diferencias entre grupos de estudiantes según el nivel de uso de herramientas digitales.

4. Resultados

Esta sección presenta los hallazgos obtenidos tras el análisis de los datos recolectados mediante la aplicación del cuestionario estructurado. Los resultados se organizan en función de los objetivos del estudio, comenzando por la caracterización descriptiva de las respuestas en cada dimensión evaluada, seguida de los análisis de confiabilidad y pruebas inferenciales para contrastar la hipótesis. La interpretación de los datos se realiza considerando el contexto rural de la unidad educativa participante y el uso diferencial de herramientas digitales por parte de los estudiantes.

Tabla 1

Motivación y frecuencia lectora

Variables	Nada		A veces		Casi siempre		Siempre	
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Me gusta leer	0	0,00	19	23,46	30	37,04	32	39,50
Me emociona usar juegos para leer	0	0,00	9	11,11	44	54,32	28	34,57
Me gusta contar lo que leo	0	0,00	12	14,81	41	50,62	28	34,57
Me aburro cuando se lee (inversa)	31	38,27	34	41,98	16	19,75	0	0,00
Frecuencia de lectura fuera del aula	0	0,00	8	9,88	49	60,49	24	29,63

Los resultados reflejan una alta motivación lectora entre los estudiantes. Ante el ítem “Me gusta leer”, el 76.54 % de los encuestados respondió “Casi siempre” (37.04 %) o “Siempre” (39.50 %), mientras que ninguna respuesta se ubicó en la categoría “Nada”. Este patrón se mantiene en el ítem “Me emociona usar juegos para leer”, donde el

88.89 % manifestó emociones positivas al interactuar con recursos digitales: “Casi siempre” (54.32 %) y “Siempre” (34.57 %).

De forma similar, el 85.19 % de los estudiantes indicó que “les gusta contar lo que leen”, destacando un vínculo significativo entre lectura y expresión oral. En contraste, el ítem inverso “Me aburro cuando se lee” presenta un comportamiento opuesto, con un 80.25 % de estudiantes seleccionando las categorías “Nada” (38.27 %) o “A veces” (41.98 %), lo que reafirma el bajo nivel de desmotivación y la actitud favorable hacia las prácticas lectoras en el aula.

Respecto a la frecuencia de lectura fuera del aula, el 90.12 % indicó leer al menos “Casi siempre” (60.49 %) o “Siempre” (29.63 %), lo cual es especialmente relevante en contextos rurales, donde el acceso a materiales puede ser limitado. Esta tendencia sugiere que las actividades lectoras no solo están bien integradas en el entorno escolar, sino que también se extienden hacia el ámbito personal del estudiante.

Tabla 2

Uso de herramientas digitales

Variables	Nada		A veces		Casi siempre		Siempre	
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Uso herramientas digitales para leer	0	0	14	17,28	42	51,85	25	30,87
Me gusta usar computadora o tablet	0	0	16	19,75	43	53,09	22	27,16
Prefiero apps vs libros impresos	0	0	20	24,69	40	49,38	21	25,93
Leer con tecnología es más divertido	0	0	12	14,81	39	48,15	30	37,04

Los resultados evidencian una actitud mayoritariamente favorable de los estudiantes hacia el uso de tecnologías aplicadas a la lectura. En el ítem “Uso herramientas digitales para leer”, el 82.72 % de los estudiantes manifestó hacerlo “Casi siempre” (51.85 %) o “Siempre” (30.87 %), lo que refleja una integración efectiva de recursos digitales en las prácticas lectoras cotidianas.

De forma consistente, el ítem “Me gusta usar computadora o tablet” obtuvo niveles similares de aceptación, con un 80.25 % de respuestas en los dos niveles superiores de la escala. Esto sugiere una disposición positiva del estudiantado hacia las interfaces tecnológicas, incluso en contextos rurales con acceso limitado.

La afirmación “Prefiero apps vs libros impresos” alcanzó un 75.31 % de respuestas entre “Casi siempre” y “Siempre”, lo que indica una transición perceptiva en las preferencias de formato, favoreciendo lo digital sin eliminar del todo la valoración del libro impreso. Por último, el ítem “Leer con tecnología es más divertido” consolidó esta tendencia, con un 85.19 % de respuestas en los niveles más altos, evidenciando que la incorporación de herramientas tecnológicas no solo cumple una función instrumental, sino que también potencia la experiencia lúdica y afectiva de la lectura.

Tabla 3

Comprensión y participación

Variables	Nada		A veces		Casi siempre		Siempre	
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Entiendo mejor con herramientas digitales	0	0	18	22,22	37	45,68	26	32,1
Participo más cuando uso tecnología	0	0	13	16,05	40	49,38	28	34,57
Recuerdo mejor con apps	0	0	12	14,81	47	58,02	22	27,17
Respondo mejor cuando leo digital	0	0	10	12,35	44	54,32	27	33,33

Los resultados muestran una percepción altamente positiva de los estudiantes respecto a los beneficios que ofrece la tecnología en los procesos de comprensión y participación lectora. En el ítem “Entiendo mejor con herramientas digitales”, el 77.78 % de los encuestados manifestó estar de acuerdo con esta afirmación, seleccionando “Casi siempre” (45.68 %) y “Siempre” (32.10 %). Este dato sugiere que la mediación digital no solo facilita el acceso al contenido, sino que potencia la comprensión del mismo.

En relación con el ítem “Participo más cuando uso tecnología”, un 83.95 % de los

estudiantes eligió los niveles más altos de la escala. Esto evidencia que las herramientas digitales no solo cumplen una función instrumental, sino que promueven la participación activa del estudiante en las actividades lectoras, probablemente por el componente interactivo o lúdico de las aplicaciones utilizadas.

Por su parte, el ítem “Recuerdo mejor con apps” obtuvo una de las proporciones más altas de aceptación, con un 85.19 % de respuestas en “Casi siempre” y “Siempre”, destacando la relación positiva entre entornos digitales y memoria de contenido. De forma similar, el ítem “Respondo mejor cuando leo digital” fue valorado positivamente por el 87.65 % de los estudiantes, lo cual refuerza la hipótesis de que el uso de tecnología en la lectura mejora no solo la comprensión, sino también el desempeño académico en actividades asociadas.

Tabla 4

Correlación de Pearson entre el uso de herramientas digitales y la animación a la lectura

Dimensión 1	Dimensión 2	Coefficiente de correlación de Pearson (r)	Valor p	Significancia
Uso de herramientas digitales	Animación a la lectura	0,6766	0	Sí

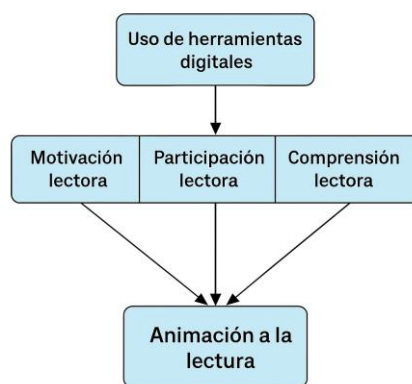
Con el propósito de determinar la relación entre el uso de herramientas digitales y la animación a la lectura, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, considerando los promedios obtenidos por cada estudiante en ambas dimensiones. El análisis evidenció un coeficiente de $r = 0.6766$ y un valor $p = 0.000$, lo que representa una correlación positiva alta y estadísticamente significativa ($p < 0.05$).

Este resultado indica que los estudiantes que reportan un mayor uso y preferencia por herramientas digitales también tienden a presentar niveles más altos de motivación, disfrute, frecuencia y participación en actividades lectoras. La correlación obtenida respalda empíricamente la hipótesis del estudio y sugiere que la incorporación

pedagógica de tecnologías no solo mejora el acceso y la interactividad, sino que también actúa como un factor dinamizador de los hábitos lectores en contextos escolares. Dado el contexto rural de la población estudiada, este hallazgo cobra especial relevancia, ya que demuestra que incluso en entornos con limitaciones tecnológicas, el uso efectivo de recursos digitales puede representar una estrategia significativa para estimular el gusto por la lectura.

Figura 1

Modelo de Mediación Cognitivo-Afectiva del Uso de Herramientas Digitales en la Animación a la Lectura



Fuente: creación propia

El modelo conceptual propuesto, denominado Modelo de Mediación Cognitivo-Afectiva del Uso de Herramientas Digitales en la Animación a la Lectura, sintetiza la relación entre la tecnología educativa y el desarrollo del hábito lector en estudiantes de Educación General Básica. Este modelo se fundamenta en la idea de que el uso pedagógico de herramientas digitales no actúa de forma directa sobre la animación a la lectura, sino que su influencia se mediatiza a través de tres dimensiones clave: la motivación, la participación y la comprensión lectora.

En primer lugar, el uso de recursos digitales como aplicaciones, juegos interactivos y entornos virtuales estimula la motivación lectora, al incorporar elementos lúdicos, visuales y adaptativos que generan interés y disfrute en la actividad lectora. Esta

dimensión afectiva es fundamental en las etapas iniciales del desarrollo lector, ya que predispone positivamente a los estudiantes hacia el acto de leer.

En segundo lugar, la participación lectora se ve reforzada por el entorno digital, al permitir una mayor interacción, colaboración y protagonismo del estudiante. Las herramientas tecnológicas brindan espacios de expresión, coevaluación y retroalimentación inmediata, lo que favorece una participación activa en el proceso lector.

En tercer lugar, la comprensión lectora se potencia mediante el acceso a materiales digitales enriquecidos (textos multimodales, recursos audiovisuales, hipertextos) que facilitan la construcción de significado y la retención de la información leída. La tecnología no solo media el acceso al contenido, sino también las estrategias de procesamiento y análisis del mismo.

Estas tres dimensiones motivación, participación y comprensión convergen en la animación a la lectura, entendida como el desarrollo integral del gusto, hábito y competencia lectora. Por tanto, el modelo enfatiza una relación indirecta pero significativa entre la tecnología educativa y la animación lectora, en la medida en que la tecnología es capaz de transformar positivamente los factores que la sustentan.

Comprobación de la Hipótesis:

Con el objetivo de contrastar la hipótesis planteada que propone que el uso de herramientas digitales tiene un impacto significativo en la animación a la lectura de los estudiantes se aplicó una prueba t de Student para muestras independientes, clasificando a los participantes en dos grupos según el nivel de uso digital: bajo (≤ 2.5) y alto (> 2.5). Los resultados arrojaron un estadístico $t = -20.0445$ y un valor $p = 0.000$, lo cual indica una diferencia significativa entre ambos grupos, permitiendo rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alternativa (H_1).

Además, se desarrolló un modelo de regresión lineal simple para predecir la animación a la lectura en función del uso de herramientas digitales. El modelo resultante fue significativo ($p < 0.001$) y explicó el 45.78 % de la varianza ($R^2 = 0.4578$). El coeficiente de regresión positivo ($\beta = 0.3925$) confirmó que a mayor uso de herramientas

digitales, mayor es la animación lectora esperada.

Estos resultados empíricos validan estadísticamente la hipótesis del estudio, destacando que el uso de tecnología educativa incide positivamente en la motivación, comprensión y participación lectora, incluso en contextos escolares rurales con limitaciones estructurales

5. Discusión

Los hallazgos del presente estudio, que muestran una alta correlación positiva entre el uso de herramientas digitales y la animación a la lectura ($r = 0.6766$; $p < 0.001$), se alinean en gran medida con investigaciones internacionales recientes, aunque también revelan matices importantes según el contexto y la población analizada.

Por ejemplo, (Sudin & Swanto, 2024) demostraron que el uso de textos personalizados generados por inteligencia artificial mejoró tanto la comprensión como la motivación lectora en estudiantes de secundaria, particularmente en aquellos con niveles de competencia bajos e intermedios. Esta personalización aumentó el compromiso emocional con la lectura, lo que se alinea con el enfoque cognitivo-afectivo adoptado en este estudio.

Asimismo, (Najemi, Ardiasih, & Sundari, 2024) evidenciaron que la integración de herramientas digitales como Google Sites en la enseñanza diferenciada produjo mejoras significativas tanto en la motivación como en la comprensión de textos narrativos en inglés. Los autores subrayan la importancia de adaptar la instrucción a las necesidades individuales, lo que refuerza la utilidad de las tecnologías para promover una lectura significativa y accesible en contextos educativos diversos. Por otro lado, la investigación de (Cahyanto & Sutrisno, 2024) exploró el uso de herramientas de evaluación formativa basadas en inteligencia artificial en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera. El estudio concluyó que estas tecnologías no solo permiten un seguimiento más eficaz del progreso lector, sino que también incrementan la autonomía del estudiante, un factor clave en la sostenibilidad del hábito lector digital.

Sin embargo, también emergen desafíos. (Aniati, y otros, 2025) advirtieron que, si bien plataformas como WhatsApp pueden ser efectivas para fomentar la comprensión de textos narrativos, su uso en zonas rurales está limitado por la infraestructura tecnológica. Esta observación invita a considerar los condicionantes externos que afectan la implementación de tecnologías digitales, especialmente en contextos con brechas digitales significativas. Finalmente, (Saputra, Cahyani, & Sastromiharjo, 2025) ofrecen una visión global del campo, señalando que la evaluación digital de la lectura aún enfrenta retos metodológicos, especialmente en cuanto a su alineación con prácticas de lectura activa y colaborativa. Este punto refuerza la necesidad de diseñar intervenciones no solo tecnológicamente innovadoras, sino también pedagógicamente sólidas.

En conjunto, estos estudios respaldan la hipótesis central de esta investigación: el uso intencionado y afectivamente mediado de herramientas digitales potencia la animación a la lectura. No obstante, también subrayan la necesidad de garantizar condiciones estructurales adecuadas y estrategias docentes alineadas con los objetivos de inclusión y alfabetización digital crítica.

6. Conclusiones

El presente estudio confirma que el uso intencionado de herramientas digitales constituye un componente relevante en la dinamización de los procesos lectores en la educación básica. Lejos de ser un simple recurso instrumental, la tecnología educativa se revela como un mediador significativo en la experiencia lectora, al incidir positivamente en aspectos emocionales, cognitivos y participativos del estudiante. Esta mediación resulta particularmente valiosa en contextos escolares rurales, donde las estrategias convencionales de animación a la lectura han mostrado limitaciones estructurales y metodológicas.

Los resultados del análisis evidencian que la animación a la lectura no debe entenderse como un fenómeno aislado, sino como el producto de una articulación entre variables interdependientes: motivación, comprensión y participación, todas ellas susceptibles de ser potenciadas mediante entornos digitales bien diseñados. En este sentido, la propuesta investigativa trasciende la validación empírica de una hipótesis para

consolidarse como un marco de interpretación sobre el papel de la tecnología en la construcción de hábitos lectores.

Desde una perspectiva académica, el estudio aporta evidencia significativa sobre la pertinencia de rediseñar los enfoques de enseñanza de la lectura en función de las realidades tecnológicas contemporáneas, con énfasis en una pedagogía activa, crítica e inclusiva. Así, se fortalece la visión de la lectura no solo como competencia académica, sino como una práctica cultural esencial para la formación integral del estudiante.

7. Recomendaciones

Se recomienda a los docentes incorporar herramientas digitales de manera estructurada dentro de sus estrategias de animación a la lectura. Esta integración debe ir más allá de la implementación ocasional y orientarse hacia un enfoque pedagógico deliberado, en el que los recursos digitales funcionen como facilitadores del aprendizaje lector, adaptados al contexto y a las características cognitivas y afectivas de los estudiantes. Es fundamental, además, que los docentes cuenten con espacios de formación continua que les permitan desarrollar competencias didácticas en el uso de estas tecnologías, favoreciendo prácticas de aula más activas, motivadoras e inclusivas.

A nivel institucional, se sugiere que las escuelas, especialmente en zonas rurales, establezcan políticas internas que promuevan el uso sistemático de herramientas digitales como parte del currículo lector. Esto implica asignar recursos para la adquisición y mantenimiento de equipos tecnológicos, así como facilitar condiciones que aseguren el acceso equitativo de los estudiantes. La animación a la lectura, mediada por tecnología, debe formar parte de los proyectos institucionales de mejora pedagógica y no depender únicamente de la iniciativa individual del docente.

Desde la gestión educativa y la formulación de políticas, se vuelve necesario incluir en los planes y normativas educativas criterios específicos para la incorporación de tecnologías digitales en el fomento lector. Estas políticas deben considerar las particularidades del entorno rural y propiciar condiciones estructurales que viabilicen el acceso, la conectividad y la sostenibilidad de las estrategias tecnológicas aplicadas a la lectura. Una visión integral desde la política pública permitirá articular los esfuerzos

pedagógicos con los objetivos de equidad y calidad educativa.

8. Limitaciones de la investigación

Este estudio se desarrolló en el contexto específico de una institución educativa rural, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otros entornos con distintas condiciones sociotecnológicas. Aunque la muestra fue representativa dentro del universo estudiado, se restringió a estudiantes de tercero a sexto de Educación General Básica, lo cual excluye otros niveles donde también podrían observarse dinámicas relevantes en torno al uso de herramientas digitales en lectura. Asimismo, la información recabada se basó en autoinformes, lo que conlleva el riesgo inherente de sesgo en las respuestas, especialmente considerando la edad de los participantes.

Otro aspecto a considerar es que, si bien se midió el uso de herramientas digitales y su relación con variables lectoras, no se exploraron con profundidad los factores cualitativos que podrían enriquecer la comprensión del fenómeno, tales como el rol del docente, las características del entorno familiar o las particularidades de cada herramienta tecnológica empleada

A partir de estas limitaciones, se plantea como línea de investigación futura el desarrollo de estudios comparativos entre contextos urbanos y rurales, con énfasis en el análisis de brechas tecnológicas y su impacto en la animación a la lectura. Igualmente, se sugiere la aplicación de enfoques mixtos que integren técnicas cualitativas, como entrevistas o grupos focales, para profundizar en la percepción de docentes y estudiantes sobre la experiencia lectora mediada por tecnología. Finalmente, futuras investigaciones podrían explorar el diseño, implementación y evaluación de intervenciones educativas específicas basadas en plataformas digitales con fines lectores, así como el papel del acompañamiento docente en su eficacia.

9. Referencias bibliográficas

- Acuña, T. L., Alvarado, T. A., & Medina, H. D. (2025). Impacto de la pizarra digital interactiva en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Revista InveCom*, 1-8. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.13851692>
- Aniati, A., Herman, H., Siregar, C. A., Afrianti, D., Manurung, R., Fatmawati, E., & Saputra, N. (2025). Teaching Reading Comprehension on Narrative Texts Through Whatsapp Group Features: An E-Learning Implementation in Junior High Schools. *Journal of Languages and Language Teaching*. doi:<https://doi.org/10.33394/jollt.v13i1.12853>
- Cahyanto, I., & Sutrisno, A. (2024). Assisting Teachers Using AI Auto-Generate as a Formative Assessment Tool on EFL Students' Reading Comprehension in the Digital Era. *Formosa Journal of Applied Sciences*, 4445–4458. doi:<https://doi.org/10.55927/fjas.v3i11.11845>
- Cedeño, C. C., & Cedeño, M. F. (2022). Estrategia de aprendizaje para fomentar la lectura comprensiva, a través de herramientas digitales en estudiantes de octavo año básico. *Revista Científica Sinapsis*. doi:<https://doi.org/10.37117/s.v21i1.669>
- Cujilema, M. R., & Castro, S. A. (2022). Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*. doi:<https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.131>
- Giler, M. P. (2023). Animación a la lectura en el proceso de enseñanza - aprendizaje en Lengua y Literatura. *Revista Social Fronteriza*, 85-95. doi:[https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3\(6\)85-95](https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(6)85-95)
- Jin, Y., Martinez, M. R., Gašević, D., & Yan, L. (2025). GLAT: The generative AI literacy assessment test. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100436>
- Juan XXIII Zaidín. (2024). *Tecnología y lectura: el impacto del mundo digital en la comprensión lectora*. Obtenido de <https://juanxxiiiizaidin.com/blog/reflexiones/tecnologia-y-lectura-impacto-digital-comprension-lectora>
- Lugmaña, A. B., Argotty, C. I., & Salinas, P. A. (2024). Characterization of digital tools and reading comprehension of middle school students in Ecuador. *Runas. Journal of Education and Culture*. doi:<https://doi.org/10.46652/runas.v5i10.202>
- Mendoza, Z. N., & Herrera, C. L. (2025). Por otro lado, estudios como el de Mendoza

- Zaragoza (2025) destacan que la implementación de estrategias digitales puede mejorar significativamente la comprensión lectora cuando se utilizan de manera adecuada. Sin embargo, también se señala la importancia. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 1955–1974. doi:<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.961>
- Mujica, S. R. (2021). Clasificación de las Herramientas Digitales en la Tecnoeducación. *Revista Docentes 2.0*, 71-85. doi:<https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.257>
- Najemi, S., Ardiasih, L. S., & Sundari, H. (2024). The Effectiveness of Google Sites in Differentiated Instruction to Increase Students' Learning Motivation and Reading Comprehension on English Narrative Texts. *ELT-Lectura*, 110-122. doi:<https://doi.org/10.31849/elt-lectura.v11i2.21768>
- Ortega, Q. V., Santamaría, C. N., Ortiz, d. S., Martín, H. I., & Lobo, d. D. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *DIDACTICAE*, 130-144. doi:<https://doi.org/10.1344/did.2019.5.130-144>
- Oyarse, S. L., Casanova, F. P., Hidalgo, M. M., Flores, A. D., Villacorta, A. F., & Chuquizuta, G. M. (2025). Improving Reading Comprehension Through Case Studies: An Experiment in A School Contexto. *RGSA: Revista de Gestão Social e Ambiental*. doi:<https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n1-063>
- Pillcorema, S., & Quintuña, K. (2022). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos mediante herramientas digitales en estudiantes de quinto año EGB. *Illari*, 26-33.
- Rachmawati, U., Sahid, K. N., & Revan, P. A. (2025). The Technology-Enhanced Teaching Reading of English in Junior High School Level: Teachers' Perspectives. *ALLURE JOURNAL*, 60-67.
- Ramos, N.-P. M., Cáceres, R. M., Martínez, D. J., & Berral, O. B. (2022). Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 11-28. doi:<https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.93922>
- Saldaña, G. D., Barrera, G. C., & Fajardo, P. I. (2020). Mediación y animación a la lectura infantil: caso mercados y plazas. *Killkana Social*, 7-12. doi:<https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i1.617>
- Saputra, W., Cahyani, I., & Sastromiharjo, A. (2025). Trends and Innovation in Digital Reading Assessment: A Decade of Bibliometric Insights. *Journal of Languages and Language Teaching*. doi:<https://doi.org/10.33394/jollt.v13i1.12182>
- Sudin, V. D., & Swanto, S. (2024). Enhancing esl learners reading comprehension and motivation via ai-generated personalised reading texts. *International Journal on E-Learning Practices*. doi:<https://doi.org/10.51200/ijelp.v7i1.5440>
- Tenecota, C. E., Vargas, V. G., & Toapanta, M. J. (2024). Recursos Digitales para la Enseñanza de la Comprensión Lectora en Niños de Educación Básica Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9237-9264. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13068
- Vital, C. M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*, 9-12.
- Wang, S., & Yan, J. (2025). The Research on Strategies of Cultivating Senior High School English Autonomous Reading Ability from the Perspective of Key Competence. *Journal of Education and Educational Research*, 53-56.

doi:<https://doi.org/10.54097/8rr8h507>

Wijaya, A. W. (2025). SCHOOL-BASED LITERACY PROGRAM TO IMPROVE STUDENTS READING COMPETENCIES IN EARLY YEARS OF PRIMARY EDUCATION IN RURAL AREAS. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 1-19. doi:<https://doi.org/10.24071/ijiet.v9i1.9734>

Wijaya, A. W. (2025). School-based literacy program to improve students' reading competencies in early years of primary education in rural areas. *IJIE (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*, 1-19. doi:<https://doi.org/10.24071/ijiet.v9i1.9734>