

Pensamiento narrativo y arte para motivar el desarrollo de la competencia lectora en Educación General Básica

Narrative Thinking and Art to Foster the Development of Reading Competence in Basic Education

Tannia Edith Rodríguez Rodríguez

Universidad de Cuenca / tannia.rodriguez@ucuenca.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-1786>

Eulalia Esther Rodríguez Rodríguez

Universidad de Cuenca / eulalia.rodriguez@ucuenca.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0818-8135>

Mario René Becerra Domínguez

Universidad de Cuenca / mario.becerra@ucuenca.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3163-0721>

RESUMEN: El estudio aborda una intervención pedagógico-investigativa aplicada en estudiantes de segundo a quinto de Educación General Básica de una escuela pública de Cuenca - Ecuador. Su objetivo fue incrementar la motivación lectora a través del diseño y la aplicación de una secuencia didáctica basada en el pensamiento narrativo y la creación artística. Se empleó un enfoque cualitativo de investigación-acción pedagógica, con diagnóstico, intervención y evaluación. Los resultados evidenciaron un aumento significativo en el disfrute lector y una revalorización del rol docente como mediador cultural. La conversación sobre lo leído, la creación de cuentos y la ilustración colectiva fortalecieron la comprensión lectora, la creatividad y el vínculo afectivo con la lectura. Se concluye que la integración de lenguaje, arte y diálogo constituye una estrategia pedagógica eficaz para promover aprendizajes motivadores y sostenibles.

PALABRAS CLAVE: motivación lectora, pensamiento narrativo, oralidad, arte y educación, investigación-acción pedagógica

ABSTRACT: The study addresses a pedagogical-research intervention applied to students from second to fifth grade of Basic General Education at a public school in Cuenca, Ecuador. Its objective was to increase reading motivation through the design and implementation of a didactic sequence based on narrative thinking and artistic creation. A qualitative pedagogical

action research approach was employed, including diagnosis, intervention, and evaluation stages. The results showed a significant increase in reading enjoyment and a renewed appreciation of the teacher's role as a cultural mediator. Discussion about readings, story creation, and collective illustration strengthened reading comprehension, creativity, and emotional engagement with reading. It is concluded that the integration of language, art, and dialogue constitutes an effective pedagogical strategy to promote motivating and sustainable learning.

KEYWORDS: reading motivation, narrative thinking, orality, art and education, pedagogical action research

RECIBIDO: 30 de octubre de 2025 / **APROBADO:** 19 de noviembre de 2025

1. INTRODUCCIÓN

La habilidad lectora es una competencia fundamental que debería adquirirse formalmente en la institución educativa básica y media. En el Ecuador, se espera que los educandos, al terminar la educación media, hayan desarrollado la comprensión lectora, la lectura crítica y el gusto por lectura creativa (Currículo de Lengua y Literatura, 2016). Sin embargo, los resultados de las evaluaciones para el área de Lengua y Literatura de INEVAL (2023) muestran que, de cada 10 estudiantes de EGB de escuelas públicas, 7 no alcanzan el nivel mínimo en las competencias del área. Un estudio anterior sugirió que la dificultad en el desarrollo lingüístico en EGB, en gran parte, se origina en la falta de motivación del estudiantado hacia los contenidos impartidos en general, y hacia la lectura en particular (Rodríguez & Rodríguez, 2024). Los docentes, por su parte, perciben que la desmotivación en sus estudiantes se debe a la pobreza de la selección de lecturas que incluye el Ministerio de Educación en los textos escolares.

El factor motivacional es crucial en el desarrollo lector pues impulsa el interés y mantiene el hábito (Kızgın & Baştuğ, 2020)¹. La motivación lectora puede elevarse a través de la lectura de textos creativos la cual, a su vez, ayuda al lector a desarrollar la capacidad de inferir y extrapolar significados, interactuar con la información, reflexionar sobre el contenido y producir ideas originales (Guerra, Guevara & Pérez, 2022). Sin embargo, la motivación lectora en estudiantes de educación básica a nivel latinoamericano es solo media (Dammert, Matos, & Gargurevich, 2024). Esta escasa motivación limita el compromiso con la lectura, afectando directamente el desarrollo de destrezas lingüísticas (Ferraz, et al., 2021) y académicas en general. Específicamente, en el Ecuador los estudiantes provenientes de sectores vulnerables no ven en los

¹ El escaso desarrollo de la lectura en América Latina, en general, y en el país, en particular, involucra factores socioeconómicos y psicológicos. Entre los primeros son relevantes el género, el nivel de ingresos familiares y la presencia de libros en casa. Entre los factores psicológicos que determinan el desarrollo lector se considera la autoeficacia y las metas de logro, ambos asociados a la motivación (Ferraz, et al., 2021).

estudios una fuente de esperanza para su porvenir (Rodríguez & Rodríguez, 2024). De este modo, la falta de motivación está relacionada con el hecho de que la escuela no ha encontrado la manera de vincular los contenidos con el contexto situacional de los estudiantes de forma que su aprendizaje les sea significativo.

La presente investigación-acción aprovecha la capacidad motivadora del pensamiento narrativo a través del arte visual y literario con el fin de mejorar la destreza lectora de estudiantes de 2do, 3ero, 4to y 5to de EGB de una institución de educación pública. El proceso consideró los tres momentos de la práctica educativa: diagnóstico, intervención y evaluación y se llevó a cabo a través de la implementación de una secuencia didáctica. El estudio no solo permitió evaluar los cambios en la motivación lectora y las competencias lingüísticas, sino también reflexionar sobre la efectividad de las prácticas docentes y proponer mejoras sustentadas en la experiencia directa.

La investigación se inscribe en el paradigma socio-constructivista y adopta un enfoque cualitativo, aunque incorpora algunas herramientas cuantitativas para la recogida y análisis parcial de datos. Parte del principio de que el conocimiento se construye activamente en interacción con el entorno y se transforma mediante prácticas educativas contextualizadas (Vygotsky, 1936). Se trata de una investigación-acción pedagógica de carácter aplicado, orientada a transformar un contexto de baja motivación lectora que limita el desarrollo lingüístico en estudiantes de 2do a 5to de EGB. Para ello, se implementó una secuencia didáctica basada en la creación e ilustración de cuentos fantásticos.

El propósito del estudio fue valorar los cambios producidos tras la intervención sin establecer comparaciones estadísticas con un grupo de control. Los cuestionarios de motivación lectora se aplicaron antes y después de la intervención a 368 estudiantes de una Unidad Educativa Fiscal de la ciudad de Cuenca, seleccionados mediante un muestreo intencional y universal. Entre otras técnicas de recolección de información se emplearon la observación participante, el análisis de las producciones narrativas y visuales de los estudiantes, los diarios reflexivos de los practicantes y entrevistas semiestructuradas. El proceso metodológico comprendió las etapas de diagnóstico y planificación, intervención y observación reflexiva, y evaluación. Esta metodología permitió valorar el impacto de la intervención en su contexto real y promover mejoras sostenibles en las prácticas lectoras y en la construcción de sentido a través de la oralidad y la imagen.

2. DESARROLLO

2.1 Bases conceptuales y tipologías

2.1.1 La motivación como categoría de investigación educativa

La motivación es una categoría central en el campo educativo y psicológico, ampliamente reconocida como una fuerza determinante en el comportamiento humano orientado hacia una meta (Ryan & Deci, 2020). Es una dimensión transversal en todos los aspectos de la vida humana, ya que impulsa, regula y diversifica el actuar individual y colectivo. En el ámbito pedagógico, es considerada un pilar fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje porque facilita el desarrollo integral del estudiante, sostiene el esfuerzo y propicia aprendizajes más duraderos y significativos (Schunk, Pintrich & Meece, 2022). La literatura actual distingue entre motivación intrínseca —que se genera por el interés, el disfrute o la satisfacción personal— y motivación extrínseca —vinculada a recompensas o presiones externas—, subrayando la importancia de la primera como clave para el desarrollo de la autonomía y el compromiso genuino del estudiante con su formación (Deci & Ryan, 2020; Eccles & Wigfield, 2020).

La motivación intrínseca surge de las convicciones propias del sujeto, sus sentimientos profundos y los fines elaborados personalmente, no impuestos por el entorno (Martely et al., 2018). Está relacionada con el deseo y disfrute de una actividad y con la curiosidad (Kızgın & Baştuğ, 2020). En cambio, la motivación extrínseca promueve acciones motivadas por recompensas o por presiones externas, o por la búsqueda de beneficios como calificaciones o reconocimiento (Martely et al., 2018). Si bien puede iniciar un proceso de aprendizaje, su uso excesivo conduce a aprendizajes superficiales y tiende a desaparecer una vez que se elimina el agente externo motivador (Ruiz Carrillo et al., 2022). Así, este estudio concibió la motivación educativa como un fenómeno dinámico influido tanto por reguladores internos —como la intención, la autoeficacia o la persistencia— como por factores contextuales —como el clima del aula, las metodologías activas o el acompañamiento docente. (Eccles & Wigfield, 2020).

Además de la motivación intrínseca y extrínseca, la amotivación o desmotivación aparece como concepto relevante para este estudio pedagógico. Este estado se caracteriza por una ausencia total de motivación, en la que el estudiante percibe su esfuerzo como inútil. Se manifiesta cuando existe escasa valoración en el aprendizaje y la realización de las tareas que lo involucran. Se fomenta por la ausencia de control en la conducta y la percepción de incompetencia. En Ecuador, “se ha detectado la presencia de este factor dentro de las aulas de clase, aunque en niveles bajos” (Vilchez Tornero & Sigüenza Campoverde, 2023). Evitar que la actividad académica sea puramente reactiva es esencial para prevenir este fenómeno (Martely Masens et al., 2018).

2.1.2 Motivación y habilidades lectoras

La motivación lectora constituye una dimensión clave en el desarrollo del hábito lector y el fortalecimiento de las competencias comunicativas. No se trata de una cualidad innata, sino de un constructo complejo que articula factores afectivos, sociales y cognitivos, y que requiere ser cultivado desde los primeros años escolares mediante estrategias pedagógicas sensibles y contextualizadas (Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Diversos estudios coinciden en señalar que la motivación lectora está directamente relacionada con la autoimagen del lector, el ambiente familiar, la intervención docente y las oportunidades de expresión creativa (Munita & León Zuluaga, 2023). En este sentido, fomentar la motivación intrínseca —aquella que surge del disfrute genuino por la lectura y el interés personal— resulta crucial para promover aprendizajes duraderos y significativos, mucho más que los incentivos externos o la presión escolar (Deci & Ryan, 2020; Wigfield & Eccles, 2020).

Investigaciones recientes han hallado una correlación positiva entre motivación lectora y creatividad (Kızgın & Baştuğ, 2020), lo que refuerza la necesidad de propuestas integradoras que vinculen lectura, arte y escritura. Sin embargo, también se ha observado un descenso sostenido de la motivación lectora en la adolescencia, lo que evidencia la urgencia de generar propuestas longitudinales y adaptativas que consideren tanto factores individuales como contextuales (Muñoz-Fernández et al., 2019; Martely Masens et al., 2018). En suma, una lectura escolar significativa debe ser aquella que conecta con la dimensión emocional y expresiva del estudiante, generando experiencias lectoras que lo involucren como sujeto creativo y no como simple receptor de contenidos.

2.1.3 El pensamiento narrativo como herramienta de motivación

El pensamiento narrativo es una capacidad humana fundamental que permite comprender, estructurar y comunicar experiencias a través de historias. Desde la etapa infantil, el ser humano aprende sobre su entorno y su cultura a través de la narración oral de los padres y abuelos. Según Núñez Ramos (2020), esta habilidad no solo organiza los eventos en secuencias coherentes, sino que también facilita la construcción del sentido de identidad y la conexión emocional. En el ámbito educativo, por su vínculo con el lenguaje, el pensamiento narrativo se presenta como una herramienta versátil que fomenta la creatividad, la empatía y el aprendizaje significativo, elementos esenciales en el desarrollo integral de los estudiantes.

Por lo mismo, la narración de historias refuerza el proceso de aprendizaje, especialmente en la educación básica, en donde las narrativas tienen un impacto importante en la formación de los niños, ya que les permiten explorar y expresar sus

propias experiencias mientras desarrollan habilidades cognitivas y emocionales. Como señala Bruner (1991), el pensamiento narrativo constituye una forma primaria de organización de la experiencia humana, mediante la cual los estudiantes otorgan sentido al mundo y a sí mismos. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1936), estas interacciones narrativas favorecen el desarrollo del lenguaje y del pensamiento al interior de contextos sociales significativos. De manera similar, Núñez Ramos (2020) destaca que el relato infantil promueve la empatía, la imaginación y la autorregulación emocional. Así, a través de cuentos, historias y actividades relacionadas, los estudiantes conectan conceptos abstractos con situaciones reales, lo que refuerza su comprensión y motivación hacia el aprendizaje (Schunk, Pintrich & Meece, 2022).

Desde la perspectiva de la neuroeducación, la motivación constituye un factor esencial para activar los procesos neurológicos que facilitan el aprendizaje, especialmente en etapas tempranas del desarrollo. Según Mora (2013), solo se aprende aquello que se ama, lo que implica que el aprendizaje significativo requiere de un fuerte componente emocional y motivacional. En este sentido, el pensamiento narrativo, al involucrar relatos cargados de emociones, conflictos y soluciones, se convierte en un recurso pedagógico altamente eficaz para estimular áreas cerebrales vinculadas con la memoria, la atención y la creatividad.

La neurociencia educativa confirma que las historias no solo facilitan la comprensión de conceptos abstractos, sino que también generan una activación emocional que fortalece las conexiones neuronales y mejora la retención de la información (Alcántara Piña et al., 2023). Así, integrar el pensamiento narrativo con estrategias motivacionales basadas en la neuroeducación permitirá diseñar experiencias de aprendizaje que no solo desarrollen habilidades lingüísticas y artísticas, sino que también fomenten la motivación intrínseca, clave para mejorar el rendimiento académico y la formación integral de los estudiantes.

El desarrollo lingüístico, base del pensamiento narrativo, constituye el pilar de la formación académica en estudiantes de todos los niveles porque permite la comunicación efectiva y el desarrollo del pensamiento. Por otra parte, fusionar el aprendizaje de esta destreza con el desarrollo artístico hace que su formación sea integral y motivadora, toda vez que la cultura humana no puede prescindir de una dimensión estética (Echeverría, 2010). De este modo, el pensamiento narrativo conecta la dimensión lingüística con la artística, potenciando la imaginación y la capacidad de resolver problemas (Díaz, 2019).

En la etapa de educación básica, los niños se encuentran en un período crítico para desarrollar estas competencias. La integración del pensamiento narrativo en las actividades escolares ofrece una oportunidad para que los estudiantes experimenten un

aprendizaje significativo, donde las habilidades lingüísticas y artísticas se refuercen mutuamente a través de la imaginación y el ingenio. Así, la narrativa permite a los estudiantes explorar historias que despierten su interés, al mismo tiempo que desarrollan su capacidad para seguir una secuencia de acciones, interpretar los sobreentendidos y crear contenido nuevo.

2.2 Desarrollo de la investigación

2.2.1 Diagnóstico

El día 19 de octubre de 2024 se aplicó la evaluación a 368 niñas y niños de 2do, 3ero, 4to y 5to de EGB tanto de jornada diurna como de jornada vespertina de una unidad educativa fiscal de Cuenca a la que asisten estudiantes de sectores vulnerables. El fin de este diagnóstico fue conocer el grado de motivación lectora que presentaban y otros factores que estaban relacionados con ella. Del análisis de los datos, se extrajo la siguiente información relevante:

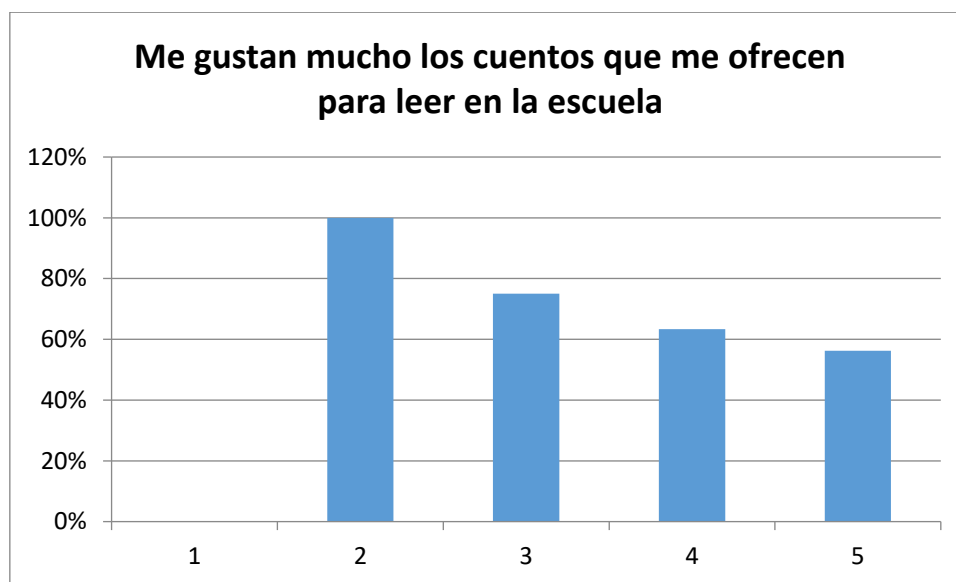
a) Percepción sobre la lectura: a medida que avanza la edad de los estudiantes consultados, ellos dejan de ver la lectura como un pasatiempo divertido para verla como una actividad que, obligatoriamente, tienen que aprender. Esto denota un bajo grado de motivación intrínseca hacia la lectura. El grado de percepción de la lectura como una actividad divertida disminuye del 82 % en el 2do grado al 56.25 % en el 5to. Del mismo modo, el grado de percepción de la lectura como una actividad escolar que se debe aprender obligatoriamente va aumentando según más años de escolaridad tienen los niños. Así, se pasa de un 0 % en el segundo grado a un 33.25 % en el 5to grado, lo cual también denota una motivación extrínseca baja. Con ello, se observa un incremento en el nivel de percepción de la lectura como una actividad aburrida. Esto nos permite subrayar el grado de desmotivación lectora que va del 0 % en niños en el 2do a 12 % en el 3ero de EGB y que, sin embargo, decrece en el 5to grado a un 6.25 %.

b) Percepción sobre los textos que ofrece la escuela: según los datos recabados, la escuela no está aportando suficientemente a la motivación lectora de los estudiantes pues, mientras que el 87,50 % de los niños del 3ero de EGB encuentran en sus clases textos de lectura agradables, solo el 15.60 % de los niños del 5to encuentra que a menudo la escuela le proporciona lecturas agradables. Esto puede deberse a que los maestros de EGB consideran que su tarea es que los niños aprendan a leer y, una vez que lo han hecho, deja de interesarles el conservar el hábito lector. Es crucial hacer campañas de concienciación sobre la importancia de la lectura en el aula a partir del 4to grado.

c) Percepción sobre textos literarios: el interés de los estudiantes por los textos que le ofrece la escuela va decayendo, incluso, cuando se trata de lecturas literarias. De este modo, tenemos que al 100 % de los niños del 2do grado le gusta mucho la lectura de los cuentos que leen en clase, mientras que solo el 56.25 % de los niños del 5to grado siguen conservando en alto nivel el gusto por los textos literarios (gráfico 1). Así, el 35 % de ellos respondió que le gustaban algo dichos textos, y un 12.50 % dijo que le gustaban poco. Otra observación importante que considerar fue que las temáticas incluidas por el Ministerio de Educación en el currículo no siempre son atractivas para los niños. Se pudo observar que los cuentos de hadas no tenían tan buena recepción en los niños de todos los grados como lo tenían los cuentos de misterio.

Otra de las causas de la desmotivación lectora hacia cuentos de hadas es que, si bien pueden ser algunas veces divertidos, no reflejan la realidad de los estudiantes. No así los cuentos de terror que, en cambio, constituyen parte del imaginario colectivo. Pese al grado decreciente del nivel del gusto por la lectura de textos literarios, cabe recalcar que ninguno de los niños consultados dijo que no le gustaba leer literatura. Lo que disminuyó según los niños van creciendo es el grado de atracción por los textos literarios que se les ofrece en la escuela.

Gráfico 1. Percepción sobre textos literarios

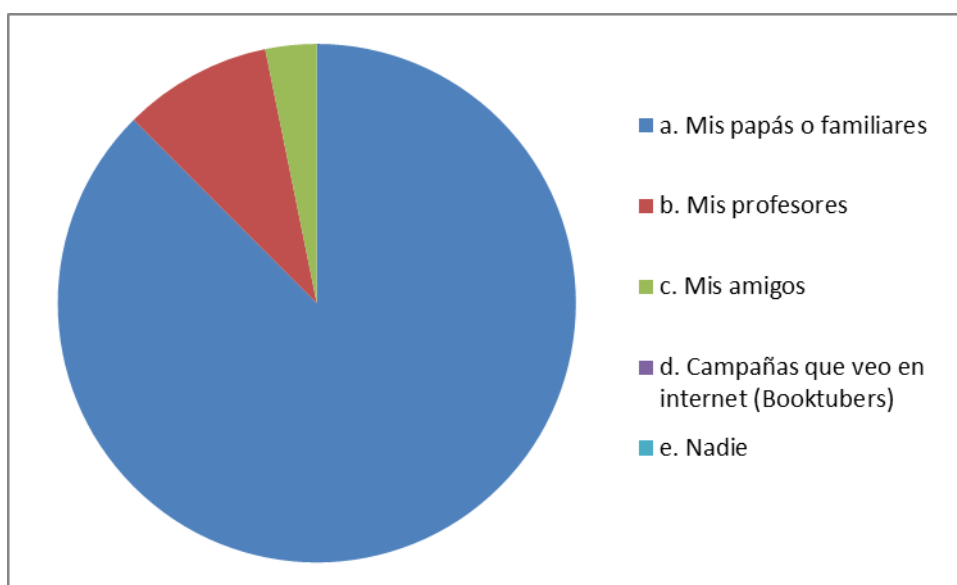


Fuente: Elaboración propia.

d) Percepción sobre las personas que los motivan a leer: según la encuesta, para estos niños los docentes ya no son los referentes únicos que tienen a la hora de escoger sus lecturas. Así, en el 2do grado el 53 % de los estudiantes señalaron a sus

padres como las personas que más los motivan a leer, mientras que el 47 % señaló a sus maestros como las personas que los motivaban. No obstante, en el 5to grado la cifra varía significativamente, pues el 87.57 % de los estudiantes señalaron a sus padres como las personas que más los motivan a leer, y solo un 9.30 % de los estudiantes dijeron que sus maestros eran quienes más lo hacían (gráfico 2).

Gráfico 2. Personas que más motivan a leer a los niños del 5to de EGB



Fuente: Elaboración propia.

En todos los cursos se señaló a los padres como propiciadores de su motivación lectora extrínseca. De estos datos se puede resaltar la importancia de la participación de los padres de familia en la adquisición de los hábitos lectores, en particular, y del acompañamiento escolar, en general, para un satisfactorio desarrollo académico y personal de los niños.

Además, si bien, a medida que los niños van creciendo se hizo evidente que su instrumento de consulta investigativa dejó de ser la biblioteca y pasó a ser la internet, llama la atención que su estímulo lector no haya sido, en ninguno de los casos, los *booktubers*. No cabe duda de que los niños tienen acceso al internet: su influencia se evidenció en la creación de los personajes que propusieron para los cuentos en las sesiones del taller literario. Pese a que en la web hay contenidos que podrían ser beneficiosos para ellos, estos no están a su alcance. Quizá convenga a las direcciones escolares capacitar a los padres de familia en estrategias para que este contenido pueda estar al alcance de los niños y restringir el acceso de contenido violento que es uno de sus favoritos según se pudo percibir por los temas que desarrollaron en su escritura de cuentos.

2.2.2 Intervención

El proceso de intervención tuvo una duración de un año y se desarrolló en varias etapas articuladas. En la primera fase, con base en el diagnóstico, se diseñó una secuencia didáctica alineada con el contenido del currículo vigente que luego se adaptó a los niveles escolares. Así, se tomó la temática del cuento de terror para la secuencia didáctica (SD) que se aplicó en 2do y 3er grados. En 4to y 5to la SD giró en torno a los cuentos de hadas, según lo sugiere el Currículo Nacional (2016).

La aplicación de las SD partió de la lectura guiada de cuentos clásicos seleccionados. El análisis colectivo de sus componentes narrativos permitió aplicar la teoría. El ejercicio creativo cerraba las sesiones que disponían la escritura e ilustración de personajes, espacios y escenas como se había planificado en la SD. Se propuso que estos ejercicios creativos fueran elaborados en parejas o en grupos pequeños para incentivar el trabajo colaborativo, la toma de decisiones compartidas y la valoración de la diversidad de ideas en el aula.

La segunda fase se propuso dar claridad a la redacción y coherencia al desarrollo de los textos. Durante esta fase, los cuentos producidos por los grupos de estudiantes fueron recopilados, revisados y valorados por el equipo dentro del cual se tuvo una especialista en escritura creativa. El equipo escogió el material más interesante en cuanto a creación de personajes y estructura narrativa de entre los cuentos que presentaron los niños y trabajó con las ideas recopiladas en el desarrollo de cuentos colectivos. Así se obtuvo una primera versión de los textos. Seguidamente, el equipo escogió aquellos que tenían mayor calidad literaria e introdujo cambios en aquellos que lo necesitaban y se completaron aquellos que se veían incompletos. Con esto se pudo obtener un conjunto de 10 cuentos seleccionados para continuar con la fase de ilustración.

La etapa de ilustración permitió que los estudiantes resignificaran sus narraciones a través del lenguaje visual. Esta fase se desarrolló en el aula como parte de un taller colectivo guiado por un especialista en diseño, quien acompañó a un grupo de practicantes universitarios en la aplicación de estrategias para la construcción de personajes y escenarios. La actividad se planificó desde una perspectiva lúdica y creativa, retomando técnicas de dibujo previamente exploradas durante el taller de escritura, donde el uso de la imagen fue fundamental para estimular la imaginación y desbloquear ideas narrativas.

Cada grupo escolar trabajó colectivamente en la conceptualización de sus personajes, experimentando con formas, colores y emociones. Estas producciones sirvieron como insumo para que los practicantes universitarios, inspirados en los

bocetos infantiles, desarrollaran en sus casas las versiones finales de las ilustraciones. Este enfoque respetuoso del imaginario infantil enriqueció el valor artístico de los cuentos y fortaleció el vínculo afectivo de los estudiantes con las creaciones y con el equipo del proyecto.

En la cuarta fase, se valoraron los cuentos infantiles en las aulas a través de una lectura colectiva y comentada. Debido a la pequeña producción de textos ilustrados que teníamos en ese momento, se decidió leer todos los textos en todos los grados para evaluar su recepción. En esta jornada, se diseñaron actividades anticipatorias en torno a la lectura a través de preguntas que introdujeron a los niños en las temáticas de los textos que iban a leer. Además, el hecho de que los cuentos habían salido del aula y se habían ilustrado dentro de las horas de clase hizo que tanto los niños como los practicantes universitarios pudieran verse reflejados como autores y validadores de esas historias. Esto fortaleció su motivación.

Al final de cada sesión de lectura, se sistematizaron los comentarios espontáneos de los niños y la información contenida en los cuestionarios escritos que llenaron al término de cada clase. La evaluación de la recepción de los cuentos producidos durante la intervención pedagógica arrojó resultados sumamente positivos. Cuentos como *El monstruo de todos los gatos* y *Amaranta y el fantasma del niño triste* obtuvieron un alto nivel de aceptación por parte de los estudiantes, alcanzando un 100 % y 94 % respectivamente, en cuanto a recepción favorable en todos los niveles a pesar de ser cuentos relativamente largos. Por lo demás, en cuanto al resto de textos se pudo notar una preferencia a leer cuentos cortos en 2do y 3er grados, mientras que en 4to y 5to grado los cuentos cortos tuvieron un grado menor de recepción favorable (72 %) frente a los cuentos largos.

Del mismo modo, los niveles de identificación de las temáticas que trataban los cuentos se relacionaron con la disposición a seguir leyendo cuentos parecidos, sobre todo, entre los niños más pequeños (84 %). En cambio, cuando el mensaje era débil o complejo se obtenía un menor porcentaje de recepción favorable (72 %), y el deseo de leer más cuentos similares bajó a menos del 50 %; lo cual podría indicar que, si bien fueron comprendidos y apreciados, no todos los estudiantes los consideran modelos atractivos para futuras lecturas. De ahí, la importancia de considerar la construcción de los personajes, los ambientes y las historias en relación con la identificación personal, etaria y cotidiana de los lectores.

2.3 Evaluación del proyecto

En conjunto, la experiencia pedagógica fue altamente estimulante tanto para los practicantes universitarios, como para los niños y docentes. Los jóvenes universitarios

tuvieron la posibilidad de aprender claves pedagógicas dentro del aula y compartir sus conocimientos artísticos. Al cerrar el ciclo de evaluación de las lecturas, se implementó una estrategia de evaluación participativa con dos ejes de retroalimentación que permitió triangular la información aportada por los niños. Por un lado, se aplicó el posttest a los niños que participaron en el proyecto; por otro lado, se obtuvo información sobre la experiencia a través de encuestas, cuestionarios abiertos y entrevistas aplicados a los mismos niños y, por último, se aplicó una encuesta a los docentes de aula que acompañaron el proceso.

Esta información nos permitió valorar la pertinencia de las secuencias didácticas, su impacto en la motivación lectora y los cambios observables en el comportamiento de los estudiantes respecto a la lectura y el trabajo artístico; pero también, en su mejora del aprovechamiento general. Los principales logros de la intervención muestran una evolución positiva en los indicadores evaluados:

a) Percepción sobre la lectura: luego de la intervención hubo una mayor disposición de los estudiantes de EGB a participar en actividades de lectura. De este modo, el 73 % de la totalidad de los estudiantes de EGB que participaron en la intervención afirmó que el proyecto lo ayudó mucho a disfrutar más de la lectura. En particular, el grado de motivación lectora en 5to de EGB tuvo un incremento importante: de un 52 % de estudiantes que inicialmente veían la lectura como una actividad placentera a 80 %, luego de la intervención.

A este mayor grado de motivación, se suma una apropiación progresiva del lenguaje narrativo. Al final de la intervención se aplicó un cuestionario para determinar cuáles fueron las estrategias de aprendizaje aplicadas en el taller que más los motivó. Uno de los hallazgos más significativos de esta experiencia pedagógica fue el papel central que desempeñó la oralidad en la motivación de los estudiantes hacia la lectura. Los comentarios espontáneos, las conversaciones guiadas en el aula y los espacios para compartir impresiones sobre los cuentos se revelaron como momentos altamente valorados por los niños, en especial en los niveles superiores.

Según los resultados del cuestionario, más del 40 % de los estudiantes señalaron que la actividad que más les motivó a leer durante la ejecución del proyecto fue “charlar sobre lo leído”; en segundo lugar, el ilustrar las historias leídas en la clase con un 36 %. Por último, un 24 % de los estudiantes señaló que lo que más le motivaba a la lectura era escribir historias parecidas. Dentro de estos resultados cabe detallar que la actividad favorita de los estudiantes más pequeños fue la ilustración (44 %), seguida de la escritura de cuentos (35 %). Esto se debe a que la lectura y la escritura son dos actividades nuevas para ellos y que su novedad constituye en sí una motivación que debe ser aprovechada por los docentes en la formación de los nuevos lectores. En

cambio, el 64 % de los estudiantes del 5to año señaló como su actividad favorita charlar sobre lo leído, lo que denota su interés por desarrollar su lenguaje oral.

b) Percepción sobre los textos que ofrece la escuela: en el diagnóstico inicial, se constató una disminución progresiva en la valoración de los textos escolares conforme aumentaba el grado cursado. Recuérdese que mientras el 87,5 % de los estudiantes de 3ero de EGB consideraba que las lecturas de la escuela eran agradables, esta cifra descendía drásticamente a 15,6 % en 5to de EGB. Tras la intervención pedagógica los resultados se modificaron de manera notable. Los instrumentos de evaluación aplicados al cierre del proyecto revelaron un incremento sustancial en el disfrute lector: 83 % de los niños de 4to grado y 73 % de los de 5to grado afirmaron que las actividades les ayudaron mucho a disfrutar la lectura, lo cual supone una mejoría de más del 60 %.

Esta mejora se explica en gran medida por el uso de textos creados por los propios estudiantes, los cuales ofrecían temáticas y personajes con los que podían identificarse. Los cuentos con monstruos, fantasmas o elementos sobrenaturales obtuvieron un 81 % de preferencia, mientras que los de corte tradicional o moralizante, como los cuentos de hadas, fueron menos valorados (23 %) por considerarse distantes de su realidad cotidiana.

El análisis comparativo muestra que la participación activa en la creación de textos, junto con la dimensión dialógica de la lectura oral y comentada, contribuyeron a transformar la relación de los niños con los materiales escolares. De este modo, los textos dejaron de ser percibidos como imposiciones externas y pasaron a convertirse en espacios de expresión, juego y reconocimiento identitario. Este cambio cualitativo confirma la pertinencia de integrar estrategias narrativas y artísticas que conecten los contenidos escolares con los intereses y emociones del estudiantado, permitiendo así que la escuela recupere su papel como mediadora del placer lector.

c) Percepción sobre los textos literarios: si bien el diagnóstico mostró que los estudiantes, en general —en diferentes grados— gustan de leer textos literarios, el proyecto mejoró la aplicación de la teoría literaria: el ejercicio de lectura en voz alta y comentada dio oportunidades de ejercitar conceptos de la teoría aprendida en clases anteriores. En relación con los elementos narrativos que más valoraron los estudiantes, los datos muestran que las preferencias variaron según el cuento y el grupo etario. Por ejemplo, aun cuando todos los textos tuvieron una buena recepción en todos los niveles, los niños más pequeños valoraban más los cuentos cortos con mensajes explícitos; mientras que los niños más grandes (52 %) prefirieron textos más largos, imaginativos y complejos en su trama. En todos los casos, los niños mostraron mayor valoración hacia las historias, su ritmo narrativo, y su mensaje más que a las ilustraciones, aunque no cabe duda de que estas son relevantes, sobre todo, en los niveles más bajos y que

tienen un impacto en el disfrute del lector infantil. Además, se notó una mejora general en la autopercepción como lectores y creadores. Asimismo, los docentes valoraron la propuesta como una oportunidad para diversificar las estrategias pedagógicas e integrar de forma significativa el arte y la literatura en el desarrollo curricular.

d) Percepción sobre la persona que los motiva más a leer: el contraste entre ambas fases revela un desplazamiento positivo del referente motivacional. Si bien, en el diagnóstico se pudo observar que los agentes de la motivación hacia la lectura se encontraban fuera del espacio escolar, vinculados a la familia y este agente siguió ocupando el primer lugar, tras la intervención pedagógica, los resultados muestran una transformación significativa en cuanto se refiere a la percepción del docente como agente de motivación lectora. En los cuestionarios de evaluación final, el 56 % de los estudiantes del 5to grado afirmaron que sus profesores y tutores del proyecto fueron quienes más los motivaron a leer, frente al 9,30 % inicial.

Desde la percepción de los docentes que acompañaron el proceso, la intervención representó una oportunidad para reconfigurar las prácticas lectoras y creativas en el aula. Los maestros destacaron que el trabajo articulado con la universidad permitió diversificar las estrategias pedagógicas y revitalizar la enseñanza de la lectura, tradicionalmente centrada en la decodificación y en la evaluación normativa. La producción de un libro colectivo ilustrado resultado tangible del proyecto, se reconoció como una experiencia transformadora que evidenció el potencial expresivo y reflexivo de los estudiantes.

Asimismo, los docentes observaron un incremento sostenido no solo en la motivación lectora sino en el desarrollo académico de los estudiantes. Señalaron que la inclusión de la oralidad, la conversación y la ilustración generaron un clima participativo más afectivo y colaborativo. En consecuencia, los maestros valoraron el proyecto no solo por sus resultados inmediatos, sino por su capacidad de fortalecer el pensamiento narrativo y de resignificar el rol docente como mediador cultural y creativo, en diálogo constante con la comunidad educativa y con las prácticas artísticas contemporáneas.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La integración de la lectura y la oralidad en prácticas narrativas y artísticas demostró ser un entramado pedagógico eficaz para fortalecer la motivación lectora. Tal como sostienen Deci y Ryan (2020), la motivación auténtica surge del interés y la satisfacción interna que el estudiante experimenta al aprender, no de estímulos externos. En este sentido, la articulación entre lenguaje y arte permitió que los niños experimentaran la lectura como un acto de creación y no como una tarea impuesta, reforzando el vínculo

emocional que, según Mora (2013), es indispensable para que el aprendizaje sea significativo.

La conversación sobre lo leído emergió como la estrategia de mayor impacto motivacional, evidenciando la necesidad de replantear el aula como un espacio dialógico y participativo. Desde el enfoque sociocultural de Vygotsky (1936), el lenguaje oral es el medio privilegiado de construcción de conocimiento; por ello, los momentos de intercambio verbal potenciaron la comprensión lectora, la empatía y el pensamiento reflexivo. La palabra compartida permitió que los niños construyeran colectivamente el sentido de los textos, reconociéndose como sujetos capaces de interpretar y resignificar el mundo.

La intervención permitió, además, que los docentes reconocieran su papel central como mediadores culturales y no únicamente como transmisores de contenidos. En consonancia con Schunk, Pintrich y Meece (2022), la motivación docente se multiplica cuando el profesorado asume un rol facilitador que promueve la autonomía, el sentido y la creatividad. Los maestros destacaron que la experiencia los impulsa a diversificar su práctica, incorporar recursos artísticos y narrativos para fortalecer su vínculo con los estudiantes.

Finalmente, los resultados confirman que el pensamiento narrativo y la oralidad potencian tanto la motivación como el desarrollo lingüístico y artístico. El pensamiento narrativo, entendido como la capacidad de organizar la experiencia en relatos (Bruner, 1991), actúa como puente entre la emoción, la memoria y la comprensión. Al situar la palabra y la imagen en el centro del aprendizaje, el proyecto contribuyó a formar lectores más activos, creativos y sensibles a su entorno.

Obras citadas

- Alcántara Piña, D., García Rojas, L., & Méndez, J. (2023). *Neuroeducación y aprendizaje significativo: la emoción como motor del conocimiento*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 45-59.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Bruner, J. (1991). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Dammert, M., Matos, L., & Gargurevich, R. (2025). *Propiedades psicométricas del SRQ-Motivación Lectora en estudiantes de primaria de Lima*. *Revista de Psicología*, 43(1), 53-82. <https://doi.org/10.18800/psico.202501.003>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Echeverría, B. (2010). *La modernidad de lo barroco*. Era.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From Expectancy-Value Theory to Situated Expectancy-Value Theory: A Developmental, Social Cognitive, and Sociocultural Perspective on Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article ID: 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Ferraz, M., Oliveira, D., & García, P. (2021). *Motivation and reading performance in Latin American students*. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 289-303.
- Guerra-García, J., Guevara-Benítez, Y., & Pérez-González, D. (2022). Enseñanza de estrategias para el fomento de la comprensión lectora en universitarios. *Educación*, 31(61), 95-115. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.005>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kızgın, E., & Baştuğ, M. (2020). *The relationship between reading motivation and creative thinking*. *International Journal of Education*, 8(4), 110-121.
- Martely Masens, L. E., Toledo Costa, A., & Acosta Izquierdo, T. C. (2018). *El desarrollo de la motivación autónoma hacia el estudio en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura*. Varona. *Revista Científico Metodológica*, (67), 1-12. <https://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/varona>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de Educación Obligatoria*. Quito: MINEDUC. <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Munita, F., & León Zuluaga, K. (2023). Incidencia de una intervención educativa en la motivación a la lectura de estudiantes vulnerables. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-31. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51419>
- Núñez Ramos, R. (2020). *El pensamiento narrativo en la educación infantil*. *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 40-45.
- Rodríguez, T. E., & Rodríguez, E. R. (2024). Las prácticas profesionales como estrategia metacognitiva para el mejoramiento de la escritura. *Pucara. Revista de Humanidades y Educación*, 2(35), 93-107. <https://doi.org/10.18537/puc.35.02.07>
- Ruiz Carrillo, E., Hernández Martínez, A., Gutiérrez García, L., & Pérez López, M. (2022). *Comparación de la motivación en alumnos universitarios de modalidad virtual versus presencial desde el MSLQ*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 369-386. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1697>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2022). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (5th ed.). Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Akal.