



MOTIVACIÓN LECTORA Y DISEÑO CONTEXTUALIZADO DE TEXTOS: POSIBILIDADES DESDE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA

READING MOTIVATION AND CONTEXTUALIZED TEXT DESIGN: POSSIBILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE CLASSROOM

Lesly Gacitúa-Olate <https://orcid.org/0009-0003-5812-0582> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | gacitualesly@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo proponer un modelo didáctico apoyado en la inteligencia artificial, denominado Modelo Didáctico de Lectura Contextualizada con Inteligencia Artificial (MDLC-IA). Esta propuesta está dirigida a docentes de educación básica y media para fortalecer la motivación lectora de estudiantes que presentan escaso interés por los textos escolares tradicionales. El modelo se fundamenta en la literacidad situada, la teoría de la motivación intrínseca y la alfabetización multimodal, entendiendo que la lectura adquiere mayor significado cuando los textos se vinculan con los contextos, experiencias e intereses del alumnado. En este marco, la inteligencia artificial generativa se concibe como una herramienta de co-creación docente para diseñar materiales personalizados y contextualizados territorialmente, incorporando elementos culturales y cotidianos de las comunidades educativas. El modelo se organiza en cinco etapas articuladas: diagnóstico del perfil lector, contextualización de los contenidos, diseño de textos con apoyo de IA, implementación de estrategias de mediación lectora y evaluación continua junto con la regulación ética del uso de la tecnología. Se concluye que la IA no reemplaza el rol del docente, sino que fortalece su capacidad de mediación pedagógica, favoreciendo prácticas lectoras más inclusivas, significativas y contextualizadas, orientadas al desarrollo de competencias para los desafíos educativos del siglo XXI.

Palabras clave: Inteligencia artificial; motivación lectora; literacidad situada; mediación pedagógica

ABSTRACT

This essay proposes an Artificial Intelligence-Supported Contextualized Reading Didactic Model (MDLC-IA) aimed at primary and secondary school teachers to enhance reading motivation among students who show limited interest in traditional school texts. The model is grounded in the principles of situated literacy, intrinsic motivation theory, and multimodal literacy, recognizing that reading becomes more meaningful when texts are connected to students' contexts, experiences, and interests. Within this framework, generative artificial intelligence is conceived as a teacher co-creation tool for designing personalized, context-based reading materials that incorporate the cultural and everyday realities of local communities. The model is organized into five interconnected stages: reading profile assessment, content contextualization, AI-assisted text design, implementation of reading mediation strategies, and continuous assessment combined with the ethical regulation of AI use. It concludes that artificial intelligence does not replace the teacher's role; rather, it strengthens teachers' pedagogical mediation by supporting more inclusive, meaningful, and context-responsive reading practices, ultimately fostering the development of reading competencies required to meet the educational challenges of the twenty-first century.

Keywords: Artificial intelligence; reading motivation; situated literacy; pedagogical mediation



INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura es una de los grandes desafíos que se enfrentan en el sistema educativo en la actualidad, especialmente en los contextos en donde los estudiantes manifiestan bajos niveles de motivación y poca o nula identificación con los textos que son propuestos por el sistema escolar. En el último periodo, en diversas investigaciones han demostrado que la comprensión lectora no depende únicamente de habilidades cognitivas vinculadas a la decodificación textual, sino también a factores vinculadas a factores emocionales, culturales y motivacionales que influyen directamente en la relación que los estudiantes tienen con la lectura (Gomes et al 2025). Desde esta perspectiva, la falta de pertenencia cultural y contextual de muchos materiales escolares han contribuido a generar experiencias lectoras distantes, poco significativas y desvinculadas de las realidades socioculturales de los estudiantes.

Una parte importante de los materiales utilizados en el sistema escolar con frecuencia presentan propuestas estandarizadas, homogéneas que no siempre representan la diversidad cultural, territorial y social presentes en las aulas. Esta situación puede generar experiencias lectoras poco significativas, disminuir el sentido de pertenencia hacia los textos y afectar progresivamente el compromiso de los estudiantes con la lectura (Gee, 2015; Street, 1984).

Si bien la inteligencia artificial tiene varias décadas en desarrollo, los avances más recientes aparecen con la IA generativa ofrece nuevas oportunidades para responder a este desafío, permitiendo diseñar textos personalizados, situados y culturalmente relevante, lo que no significa prescindir de los textos literarios tradicionales o del canon escolar, ya que los estudiantes deben conocer diferentes tipos obras, sino más bien incorporarlo como un recurso complementario.

En respuesta a este desafío, el presente ensayo reflexiona y propone una organización teórica denominada Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante IA (MDLC-IA). Este modelo constituye una propuesta orientada a guiar al profesorado en el diseño de experiencias lectoras significativas mediante el uso pedagógico de la inteligencia artificial generativa. Su propósito es favorecer la creación de narrativas contextualizadas y cercanas a los intereses del estudiantado, susceptibles de incorporarse en diversas actividades de aula como un medio para promover el interés por la lectura y contribuir a que esta se consolide como un recurso para la construcción de la identidad, el acompañamiento del aprendizaje y la continuidad escolar.

La lectura como práctica social y cultural

La lectura no se reduce a las habilidades de decodificación y comprensión de textos, sino que debe concebirse como una práctica social y cultural cuyo significado se construye en interacción con los contextos en los que participan los estudiantes. Desde la perspectiva de la literacidad situada, las prácticas de lectura y escritura se encuentran estrechamente vinculadas a las experiencias, identidades, valores y formas de participación de cada comunidad, por lo que no constituyen habilidades universales ni neutras (Street, 1984; Gee, 2015).

Desde este enfoque, la enseñanza de la lectura adquiere mayor relevancia cuando incorpora los conocimientos, las experiencias y los referentes culturales del estudiantado. En este sentido, Zavala (2002) sostiene que la literacidad cobra significado cuando dialoga con las prácticas sociales propias de las



comunidades. De manera complementaria, Moll et al. (1992), a partir del concepto de “fondos de conocimiento”, plantean que los aprendizajes se enriquecen cuando la escuela reconoce y aprovecha los saberes construidos en los contextos familiares y comunitarios.

La motivación lectora ha sido ampliamente reconocida como uno de los factores más relevantes para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y participación en actividades de lectura y escritura. Desde el ámbito de la psicología educativa, Deci y Ryan (2000) desarrollaron la teoría de la autodeterminación, la cual sostiene que la motivación intrínseca aumenta cuando las personas experimentan autonomía, competencia y sentido de pertenencia dentro de las actividades que realizan. Aplicado al ámbito lector, esto implica que los estudiantes participan con mayor disposición y compromiso cuando los textos resultan significativos y cercanos a sus intereses, afectos y vivencias.

Asimismo, Guthrie y Wigfield (2000) señalan que la motivación lectora se relaciona directamente con el compromiso del estudiante hacia la lectura y con la construcción de hábitos lectores permanentes. Guthrie y Wigfield (2000) aseguran que los estudiantes leen y comprenden mejor cuando se dan cuenta que la lectura posee un propósito significativo y conectado a su realidad.

Algunas investigaciones latinoamericanas han demostrado que la baja motivación lectora se intensifica en contextos educativos vulnerables o culturalmente poco representativos (Murillo, & Román, 2011; UNESCO, 2022; CEPAL, & UNESCO, 2020). En esta misma línea, la falta de pertenencia cultural y contextual de los textos escolares pueden generar desinterés lector, desvinculación emocional y disminución del compromiso lector (González Ramírez & Cara Jara, 2025; Manghi Haquin, 2011).

Literacidad situada y alfabetización multimodal

Para abordar esta problemática, la teoría de la literacidad situada aporta una perspectiva fundamental al entender la lectura no como una técnica aislada, sino como una práctica social ideológica enraizada en estructuras temporales, territoriales e institucionales específicas (Gee, 2015; Street, 1984). Desde este enfoque sociocultural, defendido por el investigador como Zavala (2002), el aprendizaje lingüístico cobra un sentido real cuando los procesos de enseñanza dialogan directamente con los denominados fondos de conocimientos de las comunidades minoritarias o vulnerables, es decir, con aquellos saberes, oficios, estrategias de la vida y capitales culturales acumulados históricamente por las familias de los estudiantes (Moll et al. 1992).

Por otra parte, las transformaciones tecnológicas contemporáneas exigen comprender que la alfabetización ya no se limita al soporte analógico impreso. La alfabetización multimodal expande el concepto tradicional de lectura en el siglo XXI al incorporar formalmente la capacidad de interpretar, deconstruir y producir significados allí donde convergen múltiples modos o recursos de representación, tales como textos escritos, imágenes estáticas y en movimiento, audios, gestos y plataformas virtuales e interactivas (Kress, 2010). Como ha evidenciado la investigación pedagógica en Chile, la lectura en el aula actual debe transitar hacia esta aproximación multimodal para sintonizar con la semiótica nativa de los estudiantes y fomentar procesos interpretativos profundos (Jewitt, 2008; Manghi Haquin, 2011).

Contextualización como principio didáctico en la enseñanza de la lectura

La enseñanza de la lectura ha experimentado una importante transformación en las últimas décadas y, por ende, la contextualización es un principio que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje adquieren



significado a partir de la relación entre contenidos escolares y las experiencias socioculturales del estudiantado. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo ocurre cuando nuevos conocimientos logran integrarse a los saberes previos del estudiante (Ausubel, 2002), mientras desde la perspectiva sociocultural sostiene que el aprendizaje se construye mediante la interacción con otro, y con el contexto en el que las personas participan. Siguiendo la misma línea, Coll (2001) argumenta que la enseñanza adquiere sentido cuando logra establecer vínculos entre currículum escolar y las experiencias reales del estudiantado, lo que favorece la construcción de conocimientos contextualizados.

Inteligencia artificial generativa como una herramienta de apoyo pedagógica

La entrada de la inteligencia artificial (IA) generativa ha generado una transformación significativa en diversos ámbitos de la sociedad, entre ellos la educación, al ofrecer nuevas posibilidades para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al basarse en modelos generativos posee la capacidad de producir textos, imágenes y otros recursos originales a partir de instrucciones formuladas, lo que amplía considerablemente las posibilidades de creación de materiales educativos (Holmes et al, 2022; UNESCO, 2023).

Desde la perspectiva educativa, la incorporación de la inteligencia artificial exige comprender que toda innovación tecnológica adquiere sentido únicamente cuando responde a propósitos pedagógicos claramente definidos, bajo esta misma Luckin, (2018) menciona que el verdadero potencial de la inteligencia artificial no reside en la automatización de tareas, sino en su capacidad para ampliar las oportunidades de aprendizaje mediante experiencias adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.

Bajo esta misma perspectiva los autores Holmes et al (2019), plantean que estas tecnologías deben tomarse como una herramienta de apoyo para el profesorado, sin sustituir el juicio profesional ni la medicación pedagógica docente. Estas perspectivas coinciden con las orientaciones propuestas por la UNESCO (2023) que enfatiza que el uso de la inteligencia artificial generativa en educación debe sustentarse en principios éticos, transparencia y responsabilidad profesional.

Cuando se habla del ámbito específico de la enseñanza de la lectura, la inteligencia artificial generativa presenta un potencial particularmente relevante para fortalecer los procesos de contextualización pedagógica. Como ya se ha señalado la literatura especializada reconoce que la comprensión y la motivación lectora aumentan cuando los estudiantes establecen conexiones entre los textos, sus conocimientos previos y su realidad sociocultural (Gee, 2015; Guthrie y Wigfield, 2000; Street, 1984). Pero producir materiales de lectura contextualizados representa una tarea compleja para el profesorado, debido al tiempo que se requiere para diseñar recursos didácticos diferenciados y que se capaz de responder a la diversidad frente al aula, de este modo la inteligencia artificial ofrece la posibilidad de generar textos ajustados a los niveles y contexto e intereses ampliando así la experiencia lectora.

La motivación lectora como desafío para la comprensión y el aprendizaje

En la actualidad la literatura ha evidenciado que la desmotivación hacia la lectura es uno de los principales factores que inciden negativamente en la comprensión lectora y en el rendimiento académico de los estudiantes, particularmente en contextos educativos vulnerables o no tradicionales. En estas investigaciones especializadas, se señala que cuando los estudiantes no encuentran sentido ni identificación



con los textos propuestos, disminuye su compromiso lector y se profundizan las dificultades de comprensión (San Martín, & Troncoso, 2024)

Además esta realidad, caracterizada por las dificultades que presentan numerosos estudiantes para comprender, interpretar y utilizar críticamente la información contenida en los textos se ha evidenciado en las sucesivas aplicaciones del Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), cuyos resultados muestran que un número importante de adolescente no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora necesarios para participar plenamente en la sociedad del conocimiento (OCDE, 2023). En consonancia con los estudios internacionales sobre alfabetización que coinciden en señalar que la comprensión lectora constituye una competencia determinante para el aprendizaje a lo largo de la vida (United Nations, 2024)

En este mismo contexto, se ha demostrado que la motivación lectora mantiene una relación directa y bidireccional con el logro lector, por tanto, la baja motivación limita la práctica de la lectura y, a su vez, el bajo desempeño refuerza el desinterés por los textos (Cubillos, & Troncoso, 2025). Bajo este mismo escenario, la persistencia de prácticas lectoras descontextualizadas, y alejadas a la realidad y experiencias socioculturales del estudiante, contribuye a una actitud negativa hacia la lectura. Esto ocurre, por ejemplo, en entornos rurales, hospitalarios, donde la falta de pertinencia cultural y contextual acentúa la desvinculación con la actividad lectora (Anyichie & Butler, 2023)

En el caso de Chile no queda exento de estos problemas con la comprensión lectora, ya que continúa representando un desafío prioritario para el sistema educativo, independiente a los avances observados en los últimos años, como en el SIMCE 2024. Aquí que se observa una mejora en la comprensión lectora para Cuarto Básico, sin embargo, para Sexto Básico y Segundo Medio hubo un estancamiento, por lo que se entiende que persisten los desafíos para fortalecer esta competencia en la comprensión lectora, (Agencia de Calidad de la Educación, 2025).

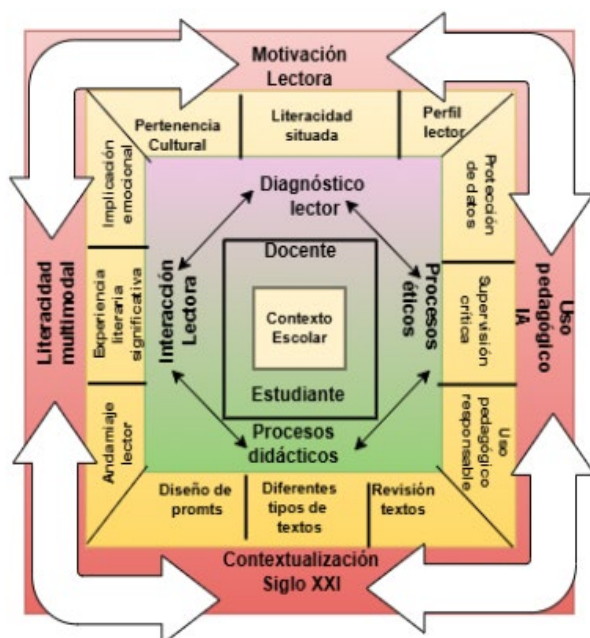
Las investigaciones en Chile coinciden que para mejorar la comprensión lectora no depende exclusivamente de la enseñanza de habilidades cognitivas, sino también de factores asociados a la motivación, la participación y el bienestar emocional del estudiantado. Bajo esta misma dirección San Martín y Troncoso (2024), sostienen que las dificultades lectoras observadas en los primeros años escolares requiere una intervención oportuna.

Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante Inteligencia Artificial (MDLC-IA)

El Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante Inteligencia Artificial (MDLC-IA) constituye una propuesta pedagógica orientada a fortalecer la motivación lectora mediante el uso estratégico de la inteligencia artificial generativa. Su diseño se organiza de forma concéntrica, permitiendo comprender la progresión de los procesos pedagógicos, éticos y contextuales que intervienen en la enseñanza de la lectura. La lectura del modelo se realiza desde su núcleo hacia las capas externas, evidenciando cómo las decisiones didácticas emergen desde la identidad, los intereses y el contexto sociocultural del estudiante para proyectarse hacia prácticas lectoras significativas, contextualizadas y mediadas por la tecnología. Desde esta perspectiva, el docente asume un rol protagónico como mediador pedagógico, utilizando la inteligencia artificial no como un sustituto de su labor, sino como una herramienta que favorece la personalización de los textos, fortalece la motivación lectora y promueve experiencias de aprendizaje pertinentes y culturalmente situadas.

Figura 1

Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada



Fuente: elaboración propia

Etapas 1: Núcleo contexto Escolar

La primera etapa constituye el núcleo del modelo y tiene como propósito comprender el contexto donde se emplea la experiencia lectora. Desde la perspectiva de la literacidad situada, toda práctica de lectura adquiere significado en función del entorno social, cultural e institucional en que ocurre (Gee, 2015; Street, 1984). Con esto el punto de partida del Modelo MDLC-IA consiste en reconocer las características del establecimiento educativo, considerando los distintos aspectos tanto territoriales culturales, lingüísticos, edades y gustos que influyen en la relación de los estudiantes con la lectura.

En esta etapa el docente tiene un rol determinante, dado que debe ser capaz de identificar las particularidades del contexto escolar, ya sea, por ejemplo, urbano, rural, multicultural u hospitalario, además de las características particulares de los estudiantes. Con este paso se permite el reconocimiento que comprende la identidad colectiva del estudiantado.

En esta primera etapa la inteligencia artificial aún no tiene intervención, el protagonista es el docente que observa, interpreta y comprende las distintas realidades antes de tomar una decisión pedagógica.

Etapas 2: Diagnóstico lector integral y contextual

Ya una vez reconocido el contexto educativo, el modelo propone realizar un diagnóstico lector que trascienda la evaluación tradicional del nivel de comprensión, esto quiere decir que vaya más allá de una evaluación, sino que busca comprender la relación de cada estudiante establece con la lectura integrando dimensiones cognitivas, motivacionales, culturales y emocionales. Para lograr un buen diagnóstico se necesita contemplar tres dimensiones que son fundamentales:



A) Perfil Lector, aquí el docente debe identificar el nivel de competencia lectora, los intereses personales, experiencias previas de lectura y posibles barreras que pudiesen dificultar el compromiso lector. En este contexto se consideran los elementos socioculturales que influyen en la relación del estudiante con la lectura. Este proceso no es solo una evaluación inicial, sino que se debe extender con el tiempo y ajustar las decisiones pedagógicas.

B) Pertenencia Cultural, el docente analiza el grado en que los materiales utilizados representan la identidad, el territorio y sus experiencias cotidianas del estudiantado. En esta línea la pertenencia cultural se debe manifestar según el modelo propuesto para la creación y selección de textos que incorporen elementos reconocibles por los estudiantes, tales como, referencias a su comunidad, actividades cotidianas, paisaje, locales, costumbres, dinámicas familiares y situadas a su realidad educativa.

C) Alfabetización situada, se espera que el docente examine las prácticas de lectura desarrolladas dentro de la comunidad y las formas particulares en cómo los estudiantes interactúan con los textos, ya que se concibe como un proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura que se desarrolla en estrecha relación con los contextos sociales, culturales y territoriales en lo que los estudiantes participan cotidianamente. Este enfoque establece que las prácticas de lectura no son universales ni neutras, sino que adquieren significado en función de las experiencias, saberes previos y las realidades concretas de los lectores.

Etapas 3: Procesos Didácticos

Una vez obtenidos los antecedentes del diagnóstico, el docente pasa a la etapa tres del modelo, la cual está enfocada en diseñar estrategias didácticas apoyadas en el uso pedagógico de la inteligencia artificial. En este paso la IA se utiliza como herramienta mediadora para la creación de textos personalizados, en donde se incorporen elementos significativos del contexto del estudiante, tales como nombres, territorio, experiencias cotidianas, situaciones cercanas a su realidad como también gustos propios a la edad. Para ello lo primero que debe tener en cuenta el docente es el diseño de prompt, ser preciso de que se le va a pedir a la IA para que genere. Mientras más específicas sean las instrucciones, mayores son las posibilidades de obtener un recurso ajustado a las necesidades pedagógicas en el aula.

Una vez realizado el diseño de prompt, la inteligencia artificial genera una propuesta inicial del texto solicitado. No obstante, para el modelo esto no constituye un recurso didáctico definitivo, sino es un primer insumo que debe ser analizado y validado por el docente. Por tanto, el profesor debe cumplir con la revisión de texto y verificar el contenido de manera crítica para así verificar su pertinencia, coherencia, precisión y adecuación al nivel del grupo curso. Esta etapa es importante ya que desde una buena revisión se asegura de responder de manera adecuada al nivel de desarrollo de los estudiantes al asegurar que responda a los objetivos de aprendizajes y contribuir de manera efectiva a fortalecer la motivación lectora.

En este proceso de revisión, permite corregir posibles errores, imprecisiones o sesgos presentes en el texto generado, lo que reafirma que la inteligencia artificial actúa como un apoyo al diseño pedagógico, mientras que la decisión final de la calidad y el uso del recurso pasa directamente por el docente.

Etapas 4: Interacción lectora significativa

Una vez que los textos son generados y revisados críticamente por el docente, el modelo avanza hacia etapa cuatro la interacción lectora significativa. En este paso los textos contextualizados y personalizados se integran a actividades de lectura guiada, compartida, conversación dialógica y reflexión colectiva. Este con



el propósito de favorecer una participación activa del estudiante durante el proceso lector lo que promueve la implicación emocional. Esta corresponde al vínculo afectivo que el estudiante establece con el texto, cuando logra identificarse con su contenido, personajes o situaciones. En este sentido, esto fortalece la motivación y el compromiso con la lectura.

En el caso del andamiaje lector que es parte de la interacción lectora, se entiende como el conjunto de apoyos pedagógicos intencionados, progresivos y flexibles que el docente ofrece al estudiante para facilitar la comprensión de textos, promover las habilidades lectoras y favorecer la autonomía progresiva en la lectura.

Bajo esta misma lógica, el andamiaje se construye a partir del diagnóstico lector y del perfil del estudiante, lo que permite al docente anticipar dificultades, seleccionar estrategias adecuadas al nivel. Además, en este modelo, no se concibe como una ayuda permanente, sino como un apoyo transitorio que se retira progresivamente a medida que el estudiante adquiere mayor control y confianza en la lectura.

Por último, la experiencia literaria significativa constituye el resultado de las etapas anteriores. En esta fase, se espera que el estudiante establezca una relación activa, emocional y reflexiva con la lectura, a partir de la construcción de significados vinculados con sus experiencias, su identidad y su contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, la experiencia lectora trasciende una visión mecanicista o instrumental de la lectura y se configura como un espacio de encuentro entre el lector y el texto. Esta relación favorece la comprensión profunda, la implicación afectiva y la construcción de significados personales. De este modo, la lectura adquiere relevancia para el estudiante y fortalece su sentido de pertenencia, su motivación y su compromiso con las prácticas lectoras.

Etapas 5 Procesos éticos

Como propuesta al modelo, se incorpora de manera transversal la dimensión de procesos éticos, que regula y orienta el uso de la inteligencia artificial en el diseño e implementación de actividades destinadas a fortalecer la motivación hacia la lectura. Esta dimensión se fundamenta en el reconocimiento de que la incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos implica responsabilidades pedagógicas, profesionales y éticas por parte del docente.

En primera instancia, la protección de datos, constituye el primer eje ético del modelo y se vincula directamente con el resguardo de la identidad y privacidad de los estudiantes, si bien el modelo promueve la creación de los textos personalizados mediante inteligencia artificial, el docente debe extremar las medidas de cuidado respecto de la información que se utiliza en la elaboración de prompt y narrativas. Para ello se debe evitar el uso de datos sensibles, como apellidos completos, diagnósticos médicos, entre otros.

El segundo eje ético es la revisión crítica, como se señaló anteriormente, este proceso implica que el docente asuma una actitud activa y reflexiva frente a los contenidos generados, con el fin de evitar una posición automática o acrítica de los textos. La revisión de los textos generados permite detectar posibles errores conceptuales, incoherencias narrativas, sesgos culturales o representaciones estereotipadas que puedan afectar negativamente al estudiante.

Y por último como tercer eje ético está el uso pedagógico responsable de la inteligencia artificial, este principio reconoce que la IA no constituye un fin en sí mismo, sino como una herramienta al servicio de objetivos educativos claramente definidos. En este sentido, el uso responsable implica que la inteligencia artificial sea empleada para enriquecer las prácticas lectoras, favorecer la motivación y apoyar a la



comprensión y no para reemplazar la mediación docente ni estandarizar los procesos de enseñanza. En esta misma línea el uso pedagógico responsable se entiende como en la selección consciente de cuándo y cómo utilizar la IA, en la claridad respecto de su función dentro de la experiencia lectora y la transparencia frente a los estudiantes sobre su utilización.

Etapas 6: integración de conceptos claves

Ya para la capa final del modelo se encuentran cuatro grandes entramados conceptuales que sostienen el modelo didáctico propuesto ya que articulan tecnología, cultura y pedagogía.

Contextualización siglo XXI comprendida como las prácticas pedagógicas para responder a las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que configuran la experiencia educativa contemporánea. Este concepto reconoce que los estudiantes actuales se desenvuelven en entornos marcados por la digitalización, la diversidad cultural y la heterogeneidad de contextos educativos.

Siguiendo esta misma línea, se incorpora otro concepto para el modelo, que es el uso pedagógico de la inteligencia artificial, entendido como la integración consciente y planificada, la ética y reflexiva de herramientas basadas en la inteligencia artificial al servicio de la enseñanza y motivación de la lectura. Este uso se orienta principalmente a la creación de diferentes tipos de textos personalizados, al desarrollo de estrategias de andamiaje lector y la adaptación de los materiales a distintos niveles de desempeño y contextos educativos. La IA se concibe como un recurso de apoyo para el docente lo que le permitirá diseñar experiencias lectoras contextualizadas, personalizar material didáctico, y promover la motivación hacia la lectura, el docente mantiene siempre el criterio pedagógico y el rol mediador.

Otro concepto central del modelo es la alfabetización multimodal, entendida como la capacidad de los estudiantes para interpretar, comprender y producir significados mediante diversos modos de representación, tales como el texto escrito, las imágenes, los recursos digitales, los elementos visuales y las narrativas audiovisuales (Meneses et al., 2023). Estos autores señalan que el currículo chileno reconoce progresivamente la importancia de la literacidad multimodal; sin embargo, advierten que su implementación en el aula continúa siendo un desafío para el profesorado. Desde esta perspectiva, la alfabetización multimodal responde a las demandas propias del siglo XXI, por lo que no se limita al texto impreso, sino que se desarrolla en entornos donde convergen múltiples lenguajes y formatos (Kress, 2010). En este marco, el modelo incorpora este concepto como un componente fundamental, ya que posibilita la integración de elementos visuales, narrativos y digitales que enriquecen la experiencia lectora y fortalecen la motivación hacia la lectura.

Por último, el modelo sitúa la motivación lectora como su eje central. Su propósito consiste en despertar el interés del estudiantado por la lectura y favorecer una participación activa en las prácticas lectoras. Para ello, promueve la utilización de textos que faciliten la comprensión y que, al mismo tiempo, resulten cercanos a las experiencias, intereses e identidades de los estudiantes. Esta identificación favorece una mayor disposición hacia la lectura desde las dimensiones emocional, cognitiva y actitudinal, lo que fortalece el compromiso con la actividad lectora. En este modelo, la motivación lectora no se concibe como una característica individual aislada, sino como el resultado de las experiencias lectoras previas, del grado de identificación con los textos y de la pertinencia cultural de las propuestas pedagógicas.

La creación de textos personalizados y contextualizados mediante la inteligencia artificial constituye uno de los principales mecanismos del modelo para fortalecer la motivación lectora. Al incorporar referentes culturales, territoriales y experiencias cercanas al estudiantado, las narrativas favorecen procesos de



identificación con los textos, permitiendo que los estudiantes establezcan conexiones entre la lectura, su identidad y su contexto sociocultural. Esta identificación fortalece la implicación emocional, el compromiso lector y la construcción de experiencias de lectura significativas. En consecuencia, la motivación lectora se concibe como uno de los principales resultados esperados del modelo, en la medida en que las propuestas pedagógicas logran responder de manera pertinente a las características, intereses y realidades del estudiantado, promoviendo una relación más significativa y sostenida con la lectura.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este ensayo reflexivo se propuso el Modelo Didáctico de Literacidad Contextualizada mediante IA (MDLC-IA) como una alternativa pedagógica orientada a fortalecer la motivación lectora mediante el uso de inteligencia artificial generativa. Esta propuesta responde a la diversidad presente en el aula al considerar los intereses, el contexto sociocultural y las características del grupo curso, especialmente en relación con los distintos niveles de desarrollo de las habilidades lectoras. De este modo, el modelo sitúa al estudiantado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta propuesta busca superar algunas de las limitaciones del canon literario tradicional, cuyos textos, en determinadas ocasiones, no logran establecer conexiones significativas con la realidad del estudiantado. Esta situación puede afectar la motivación hacia la lectura y, en consecuencia, dificultar los procesos de comprensión lectora. No obstante, el modelo no pretende reemplazar los textos tradicionales ni la labor pedagógica del profesorado; por el contrario, se concibe como un recurso complementario que amplía las posibilidades del diseño didáctico mediante la creación de materiales contextualizados y pertinentes.

La implementación del modelo exige un rol activo por parte del docente. En primer lugar, debe analizar las características del grupo curso e identificar los intereses, el contexto sociocultural y las necesidades educativas del estudiantado. Posteriormente, le corresponde diseñar instrucciones (prompts) acordes con dichas características y evaluar críticamente los contenidos generados por la inteligencia artificial para verificar su pertinencia, calidad y adecuación antes de incorporarlos al proceso de enseñanza de la lectura.

En este modelo, el docente asume un rol protagonista como mediador, diseñador y evaluador de los textos generados mediante inteligencia artificial, mientras que esta última cumple una función de apoyo al facilitar la personalización de los materiales de lectura como recurso educativo. De este modo, se favorece la creación de conexiones significativas entre los textos y las experiencias del estudiantado, se amplían las oportunidades de lectura y se fortalece la comprensión lectora a partir del incremento de la motivación.

En síntesis, el principal aporte del MDLC-IA no consiste únicamente en incorporar la inteligencia artificial a la enseñanza de la lectura, sino en promover una reflexión sobre un cambio de paradigma didáctico, en el que la tecnología deja de ocupar el centro de la innovación para convertirse en un recurso al servicio de la contextualización, la motivación lectora y la mediación pedagógica.



REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Resultados educativos SIMCE 2024. Agencia de Calidad de la Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Anyichie, A. C., & Butler, D. L. (2023). Examining culturally diverse learners' motivation and engagement processes as situated in the context of a complex task. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1041946>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL y UNESCO. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Cubillos, M., & Troncoso, R. (2025). The evolving relationship between reading motivation and achievement: A longitudinal study. *Education Sciences*, 15(10), 1274. <https://doi.org/10.3390/educsci15101274>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739571>
- Gomes, M., & Hirata, G. (2025). Developing reading fluency in primary school: Evidence from an RCT. *Education Economics*, 33(3), 355–371. <https://doi.org/10.1080/09645292.2024.2322535>
- González Ramírez, C. M., & Cara Jara, M. (2025). Hábitos lectores en educación secundaria: Análisis de temas, géneros, formatos e interés lector en la era digital. *Perspectiva Educacional*, 64(3), 93–121. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1763>
- 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*, 3, 403–422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/our-work/artificial-intelligence-in-education/>
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Jewitt, C. (Ed.). (2008). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.



- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Luckin, R. (2018). Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century. UCL IOE Press. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/>
- Manghi Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 4–15. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1067>
- Meneses, A., Maturana, C. L., & Báez, G. (2023). Literacidad multimodal en el currículo chileno de Lenguaje y Comunicación: oportunidades de aprendizaje para la Educación Básica. *Lenguas Modernas*, (61), 205–228. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71762>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Murillo, F. J., & Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: Analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.543538>
- OECD. (2023). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- San Martín, N., & Troncoso, C. (2024). Desarrollo lector y nivel apreciativo en la formación universitaria: Bienestar, motivación y rendimiento académico. *Formación Universitaria*, 17(5), 151–160. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062024000500151>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- United Nations. (2024). Literacy for empowerment and transformation: Report of the Secretary-General. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/4059399>
- Zavala, V. (2002). (Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. <https://repositorio.iep.org.pe/>