EDITORIAL GRUPO AEA

PRÁCTICAS DE ANIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA EN ESMERALDAS

Diagnóstico institucional y dotación de herramientas para la promoción lectora y la escritura creativa



Grupo de Asesoría Empresarial & Académica
Grupoaea.ecuador
Editorial Grupo AEA

Vera-Mera, Miryan Verónica
Chila-Ortiz, Hernán Vinicio
Hurtado-Escobar, Erika Valquiria
Quiñonez-Valencia, Karen Paola
González-Santana, Washington Junior
Manchay-Orbea, Juan Carlos

Prácticas de animación a la lectoescritura en Esmeraldas: Diagnóstico institucional y dotación de herramientas para la promoción lectora y la escritura creativa

Autor/es:

Vera-Mera, Miryan Verónica
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

Chila-Ortiz, Hernán Vinicio
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

Hurtado-Escobar, Erika Valquiria
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

Quiñonez-Valencia, Karen Paola
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

González-Santana, Washington Junior
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

Manchay-Orbea, Juan Carlos
Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

Datos de Catalogación Bibliográfica

Vera-Mera, M.V.
Chila-Ortiz, H.V.
Hurtado-Escobar, E.V.
Quiñonez-Valencia, K.P.
González-Santana, W.J.
Manchay-Orbea, J.C.

Prácticas de animación a la lectoescritura en Esmeraldas: Diagnóstico institucional y dotación de herramientas para la promoción lectora y la escritura creativa

Editorial Grupo AEA, Ecuador, 2026
ISBN: 978-9942-598-23-3
Formato: 210 cm X 270 cm 110 págs.



Publicado por Editorial Grupo AEA
Ecuador, Santo Domingo, Vía Quinindé, Urb. Portón del Río.
Contacto: +593 983652447; +593 985244607
Email: info@editorialgrupo-aea.com
https://www.editorialgrupo-aea.com/

Director General:	*Prof. César Casanova Villalba.*
Editor en Jefe:	*Prof. Giovanni Herrera Enríquez*
Editora Académica:	*Prof. Maybelline Jaqueline Herrera Sánchez*
Supervisor de Producción:	*Prof. José Luis Vera*
Diseño:	*Tnlgo. Oscar J. Ramírez P.*
Consejo Editorial	*Editorial Grupo AEA*

Primera Edición, 2026

D.R. © 2026 por Autores y Editorial Grupo AEA Ecuador.

Cámara Ecuatoriana del Libro con registro editorial No 708

Disponible para su descarga gratuita en https://www.editorialgrupo-aea.com/

Los contenidos de este libro pueden ser descargados, reproducidos difundidos e impresos con fines de estudio, investigación y docencia o para su utilización en productos o servicios no comerciales, siempre que se reconozca adecuadamente a los autores como fuente y titulares de los derechos de propiedad intelectual, sin que ello implique en modo alguno que aprueban las opiniones, productos o servicios resultantes. En el caso de contenidos que indiquen expresamente que proceden de terceros, deberán dirigirse a la fuente original indicada para gestionar los permisos.

Título del libro:
Prácticas de animación a la lectoescritura en Esmeraldas: Diagnóstico institucional y dotación de herramientas para la promoción lectora y la escritura creativa

© Vera Mera, Miryan Verónica; Chila Ortiz, Hernán Vinicio; Hurtado Escobar, Erika Valquiria; Quiñonez Valencia, Karen Paola; González Santana, Washington Junior; Manchay Orbea, Juan Carlos.

© Octubre, 2026
Libro Digital, Primera Edición, 2026
Editado, Diseñado, Diagramado y Publicado por Comité Editorial del Grupo AEA, Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador, 2026

ISBN: 978-9942-598-23-3

https://doi.org/10.55813/egaea.l.172

Como citar (APA 7ma Edición):

Vera-Mera, M.V., Chila-Ortiz, H.V., Hurtado-Escobar, E.V., Quiñonez-Valencia, K.P., González-Santana, W.J., & Manchay-Orbea, J.C. (2026). *Prácticas de animación a la lectoescritura en Esmeraldas: Diagnóstico institucional y dotación de herramientas para la promoción lectora y la escritura creativa*. Editorial Grupo AEA. https://doi.org/10.55813/egaea.l.172

Cada uno de los textos de Editorial Grupo AEA han sido sometido a un proceso de evaluación por pares doble ciego externos (double-blindpaperreview) con base en la normativa del editorial.

Revisores:

Lic. Mendoza Armijos Hugo Enrique, PhD (c)	Universidad Santander; Instituto Superior Tecnológico Los Andes – Ecuador	
Lic. Cayllahua Yarasca Ubaldo, PhD	Universidad Nacional de Huancavelica – Perú	

Los libros publicados por **"Editorial Grupo AEA"** cuentan con varias indexaciones y repositorios internacionales lo que respalda la calidad de las obras. Lo puede revisar en los siguientes apartados:



Editorial Grupo AEA

http://www.editorialgrupo-aea.com

Editorial Grupo AeA

editorialgrupoaea

Editorial Grupo AEA

Aviso Legal:

La información presentada, así como el contenido, fotografías, gráficos, cuadros, tablas y referencias de este manuscrito es de exclusiva responsabilidad del/los autor/es y no necesariamente reflejan el pensamiento de la Editorial Grupo AEA.

Derechos de autor ©

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

El "copyright" y todos los derechos de propiedad intelectual y/o industrial sobre el contenido de esta edición son propiedad de la Editorial Grupo AEA y sus Autores. Se prohíbe rigurosamente, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total y/o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma de ninguna forma o por cualquier medio, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright, salvo cuando se realice confines académicos o científicos y estrictamente no comerciales y gratuitos, debiendo citar en todo caso a la editorial. Las opiniones expresadas en los capítulos son responsabilidad de los autores.

INTRODUCCIÓN

Este libro recoge el trayecto recorrido por el Proyecto de Vinculación con la Sociedad *Conectando comunidades en Esmeraldas mediante la lectoescritura sociocultural y herramientas digitales*, desarrollado por la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas — Ecuador.

Una iniciativa que nace del reconocimiento de que, leer y escribir es una destrezas que se aprenden en la Educación General Básica, es la formas de encontrarse con uno mismo, de valorar la propia historia y de construir comunidad.

En el cantón Esmeraldas, territorio de profunda herencia afrodescendiente, de oralidad viva y de riqueza cultural que ha marcado la identidad de la región durante generaciones, la lectoescritura enfrenta realidades que merecen ser atendidas con sensibilidad y con rigor: la desconexión frecuente entre los contenidos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes, la escasez de materiales, las limitaciones de conectividad y la ausencia de estrategias que unan la escritura con la tradición propia de sus pueblos.

Este trabajo se pone en exponer el primer informe de desempeño del Proyecto de Vinculación con la Sociedad de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de la Pedagogía de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, que trasciende en el fomento del hábito de la lectoescritura creativa en niños, niñas y adolescentes del cantón de Esmeraldas, mediante la implementación de talleres y actividades lúdicas, el uso de materiales didácticos pertinentes y herramientas digitales accesibles, y con ello fortalecer las competencias comunicativas y su desarrollo integral en un horizonte de tres años. Se trata de transformar la lectura y la escritura de una tarea escolar en una experiencia que dignifica, que vincula y que pertenece a todos.

El proyecto se planteó como objetivo específico: diagnosticar las prácticas y políticas vigentes de animación a la lectura y la escritura en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas, permitiendo construir a un conocimiento sólido sobre lo que ya se hace, lo que falta y lo que cada comunidad educativa aspira a lograr.

Dos actividades fundamentales sostuvieron este proceso: la elaboración de un informe diagnóstico que reflejó el estado actual de la lectoescritura en cada centro educativo seleccionado para el estudio, y la adquisición de recursos bibliográficos, programas y herramientas digitales alineados con las necesidades identificadas, de modo que el usos de estos recursos sirvan a la realidad concreta de cada institución educativa.

Los indicadores de este trabajo se evidencian en el informe presentado por los docentes investigadores a través del desarrollo de capítulos de libros, que da cuenta del punto de partida y la entrega efectiva de recursos pedagógicos – didácticos que responden a las carencias detectadas.

La estructura del libro se organiza en seis capítulos, que argumentan el marco de referencia hasta la proyección futura de las acciones.

El primer capítulo establece el panorama conceptual, normativo y contextual de la animación a la lectoescritura, sentando las bases teóricas y políticas que sustentan todo el estudio y situando en la realidad educativa y cultural de Esmeraldas como escenario central. El segundo capítulo detalla la metodología empleada: el enfoque elegido, los instrumentos diseñados, la selección de las instituciones participantes y el procedimiento de recolección y análisis de información, con el propósito de que el proceso sea transparente y replicable.

El tercer capítulo presenta los hallazgos del diagnóstico, describiendo y analizando lo que se hace en cada centro educativo, las políticas que orientan la acción institucional y las brechas que es necesario cerrar; es el núcleo empírico del trabajo, donde la voz de cada institución cobra forma. El cuarto capítulo vincula estos hallazgos con la disponibilidad real de recursos: acervo bibliográfico, infraestructura, uso de tecnologías y programas vigentes, estableciendo la línea base que guía la etapa de dotación.

El quinto capítulo desarrolla la estrategia de selección y entrega de recursos pedagógicos – didácticos, con criterios ajustados al contexto y a las necesidades detectadas, reconociendo que no todos los centros educativos parten del mismo lugar ni requieren lo mismo. El sexto capítulo cierra con propuestas de sostenibilidad, lineamientos de implementación, mecanismos de permanencia de los recursos y recomendaciones para fortalecer la red de intercambio entre instituciones, asegurando que el proyecto no concluya con la entrega de recursos pedagógicos – didácticos, sino que se consolide como una práctica compartida y autónoma.

El presente trabajo da cuenta a un proceso que se construye con la participación de docentes de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas – Facultad de la Pedagogía – Carrera de Educación Básica, Docentes de la Instituciones Educativos, Directivos, Familias y Estudiantes de Esmeraldas. Cada capítulo invita a mirar a la lectoescritura como un un derecho cultural y una expresión de identidad. Se espera que estas páginas sirvan de base para continuar profundizando el mundo de saber Leer y Escribir, para que otras experiencias se sumen y para que cada libro que llega a las manos de un niño o una niña en este territorio sea también una invitación a escribir su propia historia, a leer los venturosos días de su comunidad y a compartirla con orgullo.

Lo que aquí se presenta es un comienzo:

la lectura que nos reconoce, la escritura que nos expresa

Vera-Mera, Miryan Verónica

DIRECTORA DEL PROYECTO

Índice

Índice 1

Capítulo I: Prácticas de animación a la lectoescritura en Esmeraldas: Diagnóstico institucional y dotación de herramientas para la promoción lectora y la escritura creativa 3

1.1. Introducción 6

1.2. Materiales y métodos 10

1.3. Resultados 11

1.4. Discusión 13

1.5. Conclusiones 15

Referencias Bibliográficas 17

Capítulo II: Metodología del diagnóstico: Diseño y alcance del estudio en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas 19

2.1. Introducción 22

2.2. Materiales y métodos 24

2.3. Resultados 27

2.4. Discusión 29

2.5. Conclusiones 31

Referencias Bibliográficas 32

Capítulo III: Diagnóstico de prácticas y políticas institucionales de animación lectora y escritural: Hallazgos en las diez instituciones participantes 35

3.1. Introducción 38

3.2. Materiales y métodos 43

3.3. Resultados 45

3.4. Discusión 47

3.5. Conclusiones 49

Referencias Bibliográficas 50

Capítulo IV: Necesidades y disponibilidad de recursos para la promoción lectora y la escritura creativa: Línea base y valoración institucional 55

4.1. Introducción 58

4.2. Materiales y métodos 62

4.3. Resultados 64

4.4. Discusión 65

4.5. Conclusiones 67

Referencias Bibliográficas 68

Capítulo IV: Dotación y selección de recursos bibliográficos y herramientas digitales: Estrategia para el fortalecimiento de la lectoescritura creativa 71

5.1. Introducción 74

5.2. Materiales y métodos 77

5.3. Resultados 79

5.4. Discusión 80

5.5. Conclusiones 82

Referencias Bibliográficas 83

Capitulo VI: Hacia una animación lectora sostenible: Integración de recursos, prácticas y políticas en las instituciones de Esmeraldas 87

6.1. Introducción 90

6.2. Materiales y metodos 94

6.3. Resultados 95

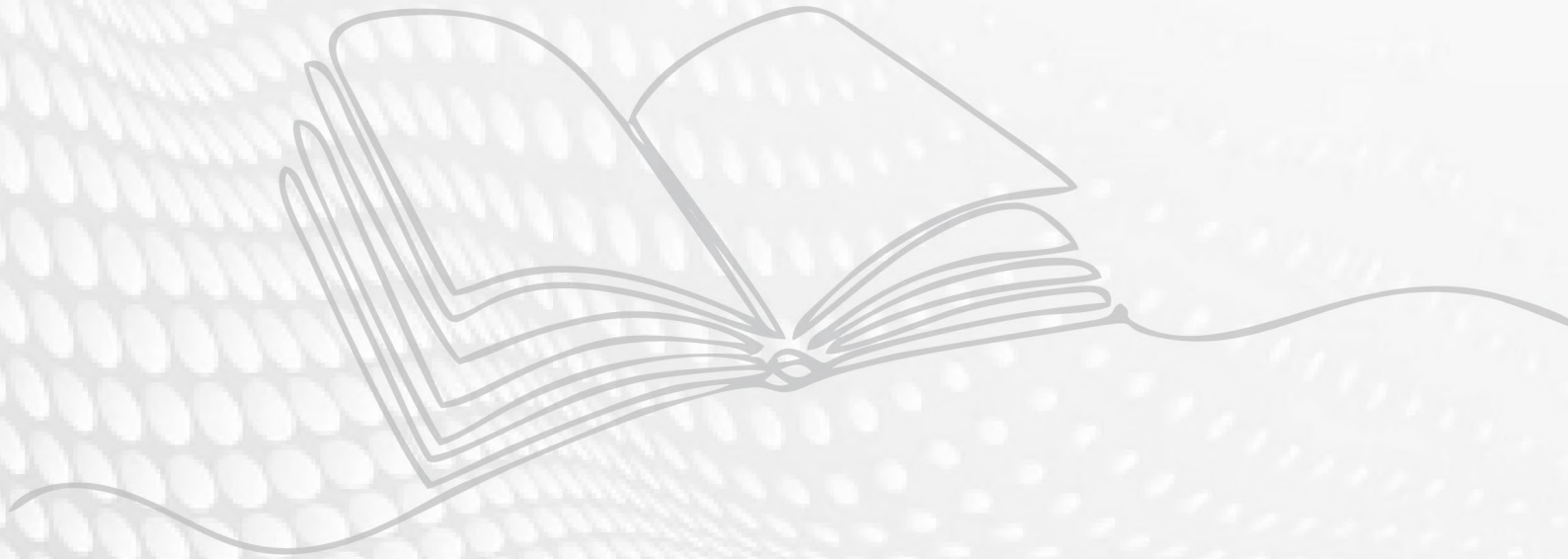
6.4. Discusión 97

6.5. Conclusiones 98

Referencias bibliográficas 99

CAPITULO 01

PRÁCTICAS DE ANIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA EN ESMERALDAS: DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y DOTACIÓN DE HERRAMIENTAS PARA LA PROMOCIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA CREATIVA



Prácticas de animación a la lectoescritura en Esmeraldas: Diagnóstico institucional y dotación de herramientas para la promoción lectora y la escritura creativa

Overview of Literacy Promotion: Conceptual, Regulatory, and Contextual Framework in Esmeraldas Canton

Vera-Mera, Miryan Verónica
https://orcid.org/0000-0002-5647-8156
miryan.vera.mera@utelvt.edu.ec
Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

DOI / URL: https://doi.org/10.55813/egaea.cl.108

Resumen: El presente capítulo expone el marco conceptual, normativo y contextual que sustenta la investigación sobre prácticas y políticas de animación a la lectoescritura en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas, territorio de gran riqueza cultural afrodescendiente y diversidad comunitaria que, sin embargo, enfrenta persistentes brechas en comprensión lectora, producción textual y acceso a recursos pertinentes. El objetivo general del estudio es describir las competencias lectoescritoras y la apropiación cultural y digital mediante un diagnóstico que sirva de base para la dotación de materiales bibliográficos y herramientas creativas. Se empleó una metodología de corte exploratorio y descriptivo, fundamentada en revisión documental sistemática de fuentes teóricas, informes investigativos y marcos legales vigentes, complementada con el análisis de indicadores y características del contexto educativo local. Los resultados evidencian que, si bien el enfoque sociocultural reconoce la lectoescritura como práctica situada y significativa, en las aulas predominan materiales desvinculados de la identidad esmeraldeña; existe una notable distancia entre lineamientos nacionales, como la hora de Animación a la Lectura y su implementación real, limitada por escasa formación docente, insuficiencia de acervos y uso poco creativo de tecnologías; además, la tradición oral y la memoria colectiva permanecen en gran medida al margen de los procesos formales de enseñanza. Se concluye que las soluciones no pueden generalizarse ni importarse: es indispensable conocer la realidad concreta de cada institución antes de intervenir, de modo que la dotación de recursos responda a necesidades reales y fortalezca, desde la propia voz del territorio, el sentido, el disfrute y la autonomía lectora y escritural de la comunidad educativa.

Palabras clave: Animación a la lectoescritura, Pertinencia cultural, Esmeraldas

Abstract: This chapter sets out the conceptual, normative, and contextual framework underpinning research on literacy promotion practices and policies across ten

educational institutions in the canton of Esmeraldas — a territory of rich Afro-descendant cultural heritage and community diversity that nevertheless faces persistent gaps in reading comprehension, textual production, and access to relevant resources. The general objective of this study is to characterize literacy competencies alongside cultural and digital appropriation through a diagnostic process designed to inform the provision of library materials and creative tools. An exploratory and descriptive methodology was applied, based on a systematic documentary review of theoretical sources, research reports, and prevailing legal frameworks, supplemented by an analysis of local educational indicators and contextual characteristics. The findings show that, although the sociocultural approach recognizes literacy as a situated and meaningful practice, classroom materials remain largely disconnected from local Esmeraldas identity; there is a marked gap between national guidelines — such as the designated Reading Promotion Hour — and their actual implementation, constrained by limited teacher training, insufficient collections, and underutilization of technology for creative purposes; furthermore, oral tradition and collective memory remain largely excluded from formal teaching processes. It is concluded that solutions cannot be generalized or externally imposed: an in-depth understanding of each institution's specific reality is essential prior to intervention, ensuring that resource allocation responds to genuine needs and strengthens — from the community's own voice — the purpose, enjoyment, and autonomy of reading and writing practices.

Keywords: Literacy promotion, Cultural relevance, Esmeraldas.

1.1. Introducción

La lectura y la escritura constituyen pilares fundamentales para el desarrollo integral de las personas y el progreso de las comunidades; sin embargo, en el cantón Esmeraldas, como en otras regiones con características socioeconómicas y culturales particulares, persisten brechas que limitan el disfrute y el dominio significativo de estas competencias. Los resultados de evaluaciones recientes muestran que una proporción considerable de estudiantes no alcanza los niveles esperados de comprensión lectora y producción textual, situación que se agrava ante la escasez de recursos bibliográficos actualizados, la insuficiencia de programas sostenidos de animación y la falta de diagnósticos sistemáticos que describan lo que realmente ocurre en las aulas. A pesar de la existencia de lineamientos nacionales como la hora pedagógica de "Animación a la Lectura" (Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A) y el Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura *José de la Cuadra*, se desconoce con precisión de qué manera estas políticas se traducen en prácticas concretas en las instituciones educativas del territorio, qué recursos se encuentran disponibles y qué aproximaciones creativas y digitales se están implementando. Es esta carencia de información local, detallada y contextualizada la que justifica la realización de nuevas investigaciones: no basta

con disponer de normativa; es necesario comprender cómo vive, siente y practica la comunidad educativa la animación a la lectoescritura, para luego orientar la dotación pertinente de materiales y herramientas que respondan a necesidades reales y no a suposiciones externas.

La literatura especializada ha venido consolidando la idea de que la animación a la lectoescritura no se reduce a actividades complementarias o recreativas, sino que constituye un enfoque pedagógico esencial que concibe leer y escribir como prácticas sociales, culturales y creativas, situadas en el entorno vital de quienes aprenden. Desde la perspectiva sociocultural, inspirada en autores como Vygotsky y Leontiev, el aprendizaje de la lengua escrita se nutre del intercambio con otros, de la narración de historias cercanas y del uso de recursos que resultan significativos para la comunidad. En este sentido, la incorporación de herramientas digitales ha abierto nuevas posibilidades: no solo como soportes de consulta, sino como espacios de creación, difusión y apropiación que conectan a las personas con su propia identidad y con el mundo. A nivel nacional, los marcos normativos ecuatorianos, entre ellos la Agenda para el Fortalecimiento de Bibliotecas Educativas 2022–2025 y el Plan de Desarrollo Educativo 2021–2025, reconocen explícitamente la necesidad de fortalecer el acceso a libros, espacios de lectura y tecnologías, planteando la articulación entre instituciones educativas, familias y organizaciones sociales como vía indispensable para avanzar.

Tres trabajos recientes resultan especialmente relevantes como antecedentes directos para esta investigación. El estudio de Ambi Guilcapi y Sanz Martínez (2023), desarrollado en la Universidad Técnica de Manabí, propuso una estrategia didáctica de promoción lectora centrada en actividades lúdicas y contextualizadas, demostrando que cuando los materiales se vinculan con la realidad de los estudiantes, mejora significativamente tanto la motivación como el rendimiento en comprensión lectora. Este trabajo confirma la importancia de no separar la lectura de la experiencia cotidiana, aunque su alcance se limitó a una sola institución, por lo que se requiere ampliar la indagación a múltiples centros y a la dimensión escritural.

La investigación realizada en la Escuela Santa Rosa de Esmeraldas por el equipo de Vélez y colaboradores (2024) evidenció que las dificultades en lectoescritura, especialmente en dictado, velocidad lectora y redacción, están asociadas a la escasez de recursos bibliográficos, la falta de capacitación docente específica y la ausencia de proyectos institucionales sostenidos de fomento lector. Si bien este diagnóstico pionero en la provincia señala con claridad el problema, su cobertura se circunscribió a una única institución, lo que impide generalizar sus hallazgos ni identificar patrones o diferencias entre establecimientos del cantón.

El estudio de Quimbiulco y Erazo (2025) sobre la implementación del programa *Yo Leo* en instituciones educativas del Ecuador reveló una desconexión frecuente entre las directrices nacionales y las prácticas en el aula: muchos docentes no conocen los lineamientos oficiales, no disponen de materiales adecuados y carecen de espacios institucionales para planificar conjuntamente las acciones de animación. Estos autores concluyen que la existencia de políticas no garantiza su aplicación, y que es indispensable conocer la realidad de cada institución para diseñar intervenciones efectivas. El presente trabajo recoge precisamente esa recomendación, profundizando en el diagnóstico institucional como paso previo e ineludible a cualquier dotación de recursos.

A partir de estos hallazgos, que señalan vacíos en la cobertura territorial, la articulación entre práctica y política, y la integración de la dimensión creativa y digital, se formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las prácticas y políticas institucionales de animación a la lectura y la escritura que se desarrollan en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas? ¿Qué recursos bibliográficos, tecnológicos y programáticos se encuentran disponibles para la promoción lectora y la escritura creativa en dichos centros? ¿Qué necesidades y oportunidades se identifican para orientar la adquisición e implementación de herramientas pertinentes y contextualizadas?

Estas interrogantes derivan directamente de la evidencia acumulada: los trabajos revisados han señalado que se conoce poco sobre lo que ocurre en múltiples instituciones simultáneamente, que la situación en Esmeraldas requiere atención específica y que la dotación de recursos debe partir de un conocimiento profundo de lo que cada comunidad necesita y ya hace. Por ello, el presente estudio adopta un diseño de investigación exploratorio, el cual resulta apropiado cuando el fenómeno ha sido poco estudiado en un contexto determinado y se busca comprenderlo con amplitud antes de formular explicaciones causales o generalizaciones.

Esta aproximación pretende describir, documentar y comprender desde dentro las dinámicas institucionales: se combinan fuentes documentales, observaciones, entrevistas y análisis de la disponibilidad de recursos, con el fin de construir una línea base que sirva de sustento empírico tanto a la caracterización de la problemática como a la propuesta de dotación de materiales y programas. En este sentido, la investigación responde a las preguntas formuladas no desde la teoría exclusivamente, sino entrelazando el marco conceptual con los datos que emergen del trabajo de campo, permitiendo que sean las voces y realidades de las comunidades educativas las que orienten la aproximación a la solución.

Las bases teóricas que sustentan este estudio se anclan en el enfoque sociocultural del aprendizaje, según el cual la lectoescritura no constituye únicamente un conjunto de destrezas instrumentales, sino prácticas sociales

profundamente arraigadas en el entorno cultural y comunitario de quienes las ejercen. Desde la perspectiva vygotskiana, el dominio de la lengua escrita se construye mediante la interacción con otros y con los significados que cada cultura otorga a las palabras; en este sentido, Vygotsky (1979) plantea que las funciones superiores del pensamiento, incluida la comprensión y producción de textos que aparecen primero en el plano social para luego interiorizarse individualmente. Esta visión se complementa con las aportaciones de Cassany (2008), quien sostiene que leer y escribir son actos de participación cultural: cuando los textos escolares no dialogan con la experiencia cotidiana, la historia ni la identidad de los estudiantes, la lectoescritura pierde sentido y relevancia. Asimismo, la animación a la lectura y la escritura se concibe aquí siguiendo a Ander-Egg (1988) y Ventosa (1992) como una estrategia participativa y transformadora, que no se limita a motivar el uso del libro, sino que promueve la apropiación colectiva de la palabra como derecho y herramienta de desarrollo comunitario. Complementariamente, Bruner (2004) resalta el papel central de la narración y la tradición oral como puentes naturales hacia la cultura escrita, lo que resulta especialmente pertinente en un territorio como Esmeraldas, donde la tradición oral ha sido históricamente el principal vehículo de transmisión de la memoria colectiva.

El estudio se alinea con el marco constitucional y educativo ecuatoriano que reconoce la lectura y la escritura como derechos fundamentales y pilares del desarrollo humano. La Constitución de la República del Ecuador (2008) establece en sus artículos 26 y 27 que la educación responde al interés público y se fundamenta, entre otros principios, en el conocimiento de las realidades nacionales y el respeto a la diversidad cultural. En desarrollo de este mandato, el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A, que instituye la hora pedagógica de "Animación a la Lectura" en los subniveles de Educación General Básica, acompañada de lineamientos específicos que orientan su implementación en las aulas. Asimismo, la Política Educativa para el Fomento de la Lectura "Juntos Leemos" reafirma que la lectura es un acto cultural que debe garantizarse a través de tres ejes estratégicos: acceso, formación y comunicación, y plantea la dotación de recursos, el fortalecimiento de bibliotecas y la pertinencia cultural de los materiales como acciones prioritarias. La Agenda para el Fortalecimiento de Bibliotecas Educativas 2022–2025 y el Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura *José de la Cuadra* completan este andamiaje normativo, subrayando la necesidad de cerrar brechas territoriales y asegurar que cada comunidad disponga de libros y herramientas que la representen.

Al situar la realidad educativa y cultural del cantón Esmeraldas, se hace visible un territorio de extraordinaria riqueza identitaria que convive con desafíos educativos persistentes. La provincia, reconocida por su herencia afroecuatoriana, así como por la presencia de pueblos indígenas como los

Chachi y los Épera, conforma un escenario de diversidad cultural que constituye su mayor fortaleza y, al mismo tiempo, su principal reto pedagógico. En las instituciones educativas del cantón confluyen tradiciones orales vivas como el arrullo, la décima, la narración de leyendas y relatos comunitarios, que aún no encuentran reflejo suficiente en los materiales impresos ni en las prácticas cotidianas del aula.

Estudios recientes en la zona han evidenciado que, si bien los estudiantes muestran orgullo por su cultura, los recursos bibliográficos disponibles suelen responder a realidades ajenas y la formación docente en enfoques etnoeducativos y lectoescritura contextualizada resulta insuficiente. A esto se suma la brecha en infraestructura y conectividad, especialmente en zonas periurbanas y rurales, donde el acceso a bibliotecas escolares actualizadas y a herramientas digitales creativas sigue siendo limitado, circunstancia que contrasta con el potencial expresivo de una población que tiene en la oralidad una de sus mayores fortalezas.

Es precisamente esta tensión, entre la riqueza de la palabra vivida y la escasez de la palabra escrita y digitalizada, la que da urgencia y sentido al presente diagnóstico: conocer qué se hace, con qué recursos y desde qué políticas en diez instituciones del cantón permite no solo documentar la situación, sino diseñar una dotación de materiales y programas que reconozca, valore y fortalezca la identidad esmeraldeña como motor del aprendizaje.

1.2. Materiales y métodos

El presente capítulo se construye sobre la base de un enfoque de investigación exploratorio y descriptivo, el cual resulta especialmente pertinente cuando el fenómeno ha sido escasamente indagado en un territorio específico y se busca comprenderlo en su amplitud antes de formular explicaciones de carácter causal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Este estudio se propone representar un campo poco conocido: las prácticas, políticas y recursos de animación a la lectoescritura en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas. Este diseño permite acercarse a la realidad educativa y cultural del territorio con apertura, reconociendo que las voces, dinámicas y necesidades de cada comunidad educativa constituyen el punto de partida indispensable para cualquier intervención posterior (Creswell, 2014).

Para la construcción del marco conceptual y normativo que sustenta este estudio, se realizó una revisión documental sistemática, que integró fuentes teóricas, antecedentes investigativos y marcos legales vigentes. Se consultaron obras de referencia en el campo de la lectoescritura, la animación sociocultural y el aprendizaje sociocultural, así como investigaciones recientes desarrolladas

en contextos similares dentro del Ecuador y la región. La selección de fuentes priorizó trabajos publicados en los últimos cinco años, complementados con autores fundacionales que sostienen la base teórica del campo, garantizando así tanto la actualidad como la solidez de los referentes (Sánchez & Calderero, 2021). En el ámbito normativo, se recopilaron y analizaron de manera directa documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura y Patrimonio y la Asamblea Nacional, contrastando lineamientos nacionales con su pertinencia y aplicabilidad en el contexto particular de Esmeraldas.

La aproximación a la realidad educativa y cultural del cantón se sustentó asimismo en el análisis de fuentes secundarias e informes institucionales, que permitieron situar las características demográficas, sociales y educativas del territorio. Se examinaron indicadores de cobertura, rendimiento y acceso a recursos, así como diagnósticos locales disponibles, con el propósito de identificar los retos que enfrenta la educación en la provincia y, específicamente, en las diez instituciones seleccionadas. Este ejercicio pretende establecer una línea base contextualizada que evite abordajes desvinculados de la realidad y la identidad esmeraldeña (Quintero et al., 2022).

El proceso de indagación se guio por principios éticos fundamentales: se respetó la confidencialidad de los datos institucionales, se reconocieron debidamente las fuentes consultadas y se partió de una postura de respeto y valoración de la diversidad cultural que caracteriza a Esmeraldas. La información recabada se organiza de manera que cada afirmación se apoya en su correspondiente fuente, permitiendo verificar, ampliar o contrastar los hallazgos en estudios ulteriores. En este sentido, el presente capítulo no constituye un producto cerrado, sino la primera etapa de un proceso investigativo más amplio, que servirá de andamiaje para el trabajo de campo, el diagnóstico directo y la posterior propuesta de dotación de recursos bibliográficos y digitales.

1.3. Resultados

El recorrido por el marco conceptual, normativo y contextual ha permitido trazar un panorama esclarecedor sobre la animación a la lectoescritura en el cantón Esmeraldas, donde se entrelazan potencialidades culturales notables con limitaciones que reclaman atención prioritaria.

Se ha evidenciado que, si bien el enfoque sociocultural reconoce la lectoescritura como práctica social y culturalmente, situada tal como sostienen Vygotsky (1979) y Cassany (2008), en las instituciones educativas del territorio las actividades de lectura y escritura siguen apoyándose predominantemente en materiales genéricos, desvinculados de la riqueza afrodescendiente, oral y comunitaria que define la identidad esmeraldeña. Esta desconexión reduce la motivación y el

sentido de lo que se lee y escribe: los estudiantes perciben los textos como ajenos a su realidad cotidiana, situación que coincide con lo documentado por Vélez y colaboradores (2024), quienes señalan que la falta de pertinencia cultural de los recursos disponibles constituye una de las causas principales del desinterés lector en la zona.

Existe brecha entre las políticas nacionales vigentes y su concreción en las aulas; por un lado, se proporciona instrumentos claros para la hora pedagógica de "Animación a la Lectura" establecida por el Ministerio de Educación (2023) y el Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura *José de la Cuadra*, sin embargo, en la práctica institucional se advierte que los docentes no recibe formación específica y continua para implementar estas directrices, ni dispone de materiales adecuados que las respalden.

Quimbiulco y Erazo (2025) confirman esta desconexión a nivel nacional: la existencia de lineamientos no garantiza su aplicación, y es en el espacio escolar donde se revelan las verdaderas posibilidades y límites de cada política. En Esmeraldas, esta distancia se agudiza por la escasez de bibliotecas escolares equipadas y por la limitada disponibilidad de textos que reflejen la historia, la tradición oral y las expresiones culturales propias de la provincia.

Se ha podido constatar que los recursos bibliográficos y tecnológicos disponibles en las instituciones del cantón son insuficientes y, en muchos casos, desactualizados. Estudios recientes en la región muestran que la carencia de libros atractivos, la falta de acceso a plataformas digitales educativas y la ausencia de programas específicos de animación lectora y escritura creativa repercuten directamente en los niveles de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes (Ambi Guilcapi & Sanz Martínez, 2023; Sánchez-Rodríguez et al., 2026).

Cuando existen herramientas digitales, su uso suele limitarse a tareas administrativas o de consulta, sin aprovechar su potencial como espacios de creación, narración y difusión de contenidos propios. Es decir, la tecnología llega en ocasiones como soporte, pero rara vez como motor de la escritura creativa y la expresión comunitaria.

La revisión realizada también ha puesto de manifiesto que las fortalezas del territorio, la tradición oral viva, la riqueza narrativa, la música y la memoria colectiva, no se han integrado de manera sistemática en las prácticas de enseñanza de la lectoescritura. Bruner (2004) recuerda que la narración constituye el puente natural entre la experiencia vivida y la cultura escrita;en Esmeraldas, ese caudal de relatos comunitarios suele permanecer fuera de los libros y cuadernos escolares. Esta separación priva a los estudiantes de poder reconocerse como autores y protagonistas, y limita la escritura a una tarea escolar más que a una herramienta de expresión y transformación personal. Integrar la palabra vivida a la palabra escrita y digital se perfila, por tanto, como

una de las vías más prometedoras y necesarias para fortalecer tanto el aprendizaje como la autoestima colectiva.

El panorama construido confirma que no existe hasta la fecha un diagnóstico amplio que abarque simultáneamente prácticas, políticas y recursos en múltiples instituciones del cantón. Los estudios disponibles se han centrado en experiencias aisladas o en problemas específicos, por lo que la realidad educativa de Esmeraldas carecía de una mirada conjunta que permitiera diseñar intervenciones con base en evidencias locales más que en suposiciones externas. Es precisamente esta laguna la que justifica y da sentido al presente trabajo: conocer lo que cada institución hace, con qué cuenta y qué necesita, antes de proponer soluciones, asegura que la dotación de libros, programas y herramientas digitales responda verdaderamente a las voces y aspiraciones de las comunidades educativas que conforman este territorio.

1.4. Discusión

El recorrido por el marco conceptual, normativo y contextual confirma que la animación a la lectoescritura en el cantón Esmeraldas constituye un campo en construcción, donde las potencialidades culturales del territorio conviven con realidades que limitan el pleno desarrollo de las competencias comunicativas.

El hallazgo según el cual las prácticas lectoras y escriturales siguen apoyadas en materiales desvinculados de la identidad local no resulta aislado: coincide con lo documentado por Ambi Guilcapi y Sanz Martínez (2023), quienes en la costa ecuatoriana demostraron que la conexión entre los contenidos escolares y la experiencia cotidiana incrementa significativamente tanto la motivación como el rendimiento en comprensión lectora.

La propuesta de Prado (2024) sobre incorporación de literatura esmeraldeña en el aula refuerza que esta carencia de pertinencia cultural no es un detalle menor, sino un factor central: cuando los textos no dialogan con la herencia afrodescendiente, la tradición oral ni las vivencias del entorno, la lectura y la escritura pierden sentido para los estudiantes, quienes las perciben como saberes ajenos a su propia historia.

Si bien el enfoque sociocultural, sustentado en Vygotsky (1979) y Cassany (2008), reconoce la contextualización como condición esencial del aprendizaje, en la práctica institucional dicho principio aún no se ha traducido en recursos ni en rutinas pedagógicas que lo materialicen.

La brecha entre normativa y práctica constituye otro de los resultados centrales que merece análisis detenido. Existen lineamientos claros entre ellos la hora pedagógica de "Animación a la Lectura" (Ministerio de Educación, 2023) y el Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura José de la Cuadra, sin embargo,

su implementación efectiva se ve obstaculizada por la falta de formación específica, la escasez de materiales y la ausencia de acompañamiento sistemático.

Quimbiulco y Erazo (2025), quienes evidenciaron que las directrices nacionales frecuentemente no llegan a traducirse en acciones concretas en las aulas ecuatorianas, y Portes et al. (2024), advierten cómo la distancia entre el diseño de políticas y su aplicación real agudiza las desigualdades educativas.

En el caso particular de Esmeraldas, Vélez y colaboradores (2024) ya habían señalado que la falta de proyectos institucionales sostenidos y la insuficiencia de capacitación docente se encuentran entre las causas principales de las dificultades lectoescritoras; el presente estudio amplía esta mirada al mostrar que el fenómeno no se limita a una institución, sino que configura un patrón compartido: la normativa existe, pero no llega a arraigarse por falta de recursos, tiempo y respaldo institucional que la hagan viable.

La limitada disponibilidad de recursos bibliográficos y tecnológicos, así como su uso poco creativo, también encuentra respaldo en investigaciones recientes. Sánchez-Rodríguez y colaboradores (2026) advierten que en instituciones educativas de Esmeraldas las herramientas digitales suelen utilizarse para tareas administrativas o de consulta, sin aprovechar su potencial como espacios de creación y difusión; esta observación coincide con lo identificado en el presente panorama, donde la tecnología llega rara vez como motor de la escritura creativa o la narración comunitaria.

Zambrano y Navarrete (2024) destacan que la carencia de materiales atractivos y pertinentes repercute directamente en el interés por leer y escribir, especialmente en contextos donde la palabra oral ha sido históricamente el principal vehículo de transmisión cultural. Bruner (2004) recuerda que la narración constituye el puente natural entre la experiencia vivida y la cultura escrita, y sin embargo, en las instituciones analizadas, ese caudal de relatos, arrullos, décimas y memorias comunitarias rara vez se convierte en contenido escolar. Esta desconexión priva a los estudiantes de reconocerse como autores y protagonistas, reduciendo la escritura a una tarea más que a una herramienta de expresión y transformación.

A diferencia de estudios que han centrado su atención en una sola institución, el diagnóstico de Vélez et al. (2024) y la intervención de Ambi Guilcapi y Sanz Martínez (2023), ponen de relieve que las dificultades se entrelazan: la falta de pertinencia cultural, la brecha entre política y práctica, la escasez de recursos y la desvinculación de la tradición oral no son problemas separados, sino manifestaciones de un mismo fenómeno: la ausencia de un enfoque integral que valore la identidad esmeraldeña como punto de partida y destino del aprendizaje lectoescritor. En este sentido, el estudio aporta una mirada ampliada que no reemplaza los trabajos previos, sino que los conecta y dimensiona, mostrando

que cualquier dotación de libros, programas o herramientas digitales resultará insuficiente si no se acompaña de transformaciones pedagógicas que reconozcan en la cultura local el recurso más valioso con que cuentan estas comunidades educativas.

La constatación de que no existía hasta la fecha un diagnóstico simultáneo en múltiples instituciones del cantón confirma la pertinencia del presente abordaje. Mientras evaluaciones nacionales como las reportadas por INEVAL (2024) y PISA 2025 ofrecen un panorama general, los resultados aquí expuestos subrayan la necesidad de conocer la realidad concreta de cada territorio antes de diseñar intervenciones. Como señalan Creswell (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los estudios exploratorios en contextos poco indagados cumplen una función esencial: dar voz a realidades que suelen quedar invisibilizadas en estadísticas agregadas. En Esmeraldas, este ejercicio revela que las soluciones no pueden importarse ni generalizarse; requieren partir de lo que las comunidades ya hacen, de lo que necesitan y de lo que son. La dotación de recursos bibliográficos y digitales que se propone en fases sucesivas debe entenderse, entonces, no como una entrega externa, sino como el acompañamiento a procesos que ya viven en las aulas, esperando ser reconocidos, fortalecidos y compartidos.

1.5. Conclusiones

El recorrido por el marco conceptual, normativo y contextual de la animación a la lectoescritura en el cantón Esmeraldas permite afirmar que, ante un territorio dotado de una riqueza cultural excepcional, cuyas voces y memorias aún no han encontrado el debido reflejo en las prácticas, los materiales ni los espacios escolares.

El enfoque sociocultural desarrollado por autores como Vygotsky, Cassany y Bruner, como saber leer y escribir son ante todo prácticas situadas, arraigadas en la identidad y la experiencia de cada comunidad, en las instituciones educativas del cantón esta premisa aún no se ha traducido en propuestas pedagógicas cotidianas.

La desconexión entre los contenidos que se enseñan y la realidad afrodescendiente, oral y comunitaria de Esmeraldas no constituye un detalle secundario: es un factor que debilita el sentido del aprendizaje, reduce la motivación de los estudiantes y limita la lectoescritura a una tarea escolar, en lugar de presentarla como una herramienta viva de expresión, reconocimiento y transformación personal y colectiva.

En el plano normativo, el estudio confirma que el Ecuador cuenta con un andamiaje jurídico y programático sólido, desde la Constitución hasta la hora

pedagógica de "Animación a la Lectura" y el Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura, que reconoce el derecho a la lectura y la escritura como pilares del desarrollo humano y cultural. Sin embargo, la existencia de lineamientos no garantiza su aplicación: se ha evidenciado una brecha significativa entre lo que establecen las políticas nacionales y lo que efectivamente ocurre en las aulas, donde la falta de formación docente específica, la insuficiencia de recursos bibliográficos actualizados y la ausencia de acompañamiento sostenido obstaculizan la puesta en práctica de las directrices. Esta situación, documentada también en investigaciones recientes a nivel nacional y local, indica que las disposiciones oficiales necesitan aterrizarse en condiciones concretas de posibilidad: tiempo, materiales pertinentes y respaldo institucional, elementos que hoy resultan insuficientes en el cantón.

La aproximación a la realidad educativa y cultural de Esmeraldas ha revelado, además, que las mayores fortalezas del territorio, la tradición oral, la memoria colectiva, la diversidad de expresiones artísticas y comunitarias, permanecen al margen de los procesos formales de lectoescritura. Lejos de aprovechar el puente natural que la narración y la oralidad constituyen hacia la cultura escrita, los materiales disponibles suelen presentar realidades ajenas al entorno inmediato, y las herramientas digitales, cuando existen, se emplean más como soporte administrativo o de consulta que como espacio de creación y difusión de contenidos propios. Se advierte así una oportunidad desaprovechada: integrar la palabra vivida a la palabra escrita y digital no solo fortalecería el aprendizaje de manera significativa, sino que devolvería a los estudiantes el papel de autores y protagonistas de su propia historia, elevando la autoestima colectiva y revalorizando la herencia cultural esmeraldeña como motor del conocimiento.

Este panorama pone de manifiesto la pertinencia y la urgencia de realizar un diagnóstico detallado, directo y diferenciado en las diez instituciones educativas seleccionadas. La información disponible hasta ahora resulta general, fragmentada o centrada en experiencias aisladas, lo que ha impedido diseñar intervenciones que respondan verdaderamente a las necesidades específicas de cada comunidad. Conocer con precisión qué prácticas se llevan a cabo, qué políticas se han apropiado, con qué recursos se cuenta y cuáles son las aspiraciones de docentes, estudiantes y familias se convierte en el paso ineludible antes de cualquier dotación de libros, programas o herramientas digitales. Solo partiendo de un conocimiento profundo y respetuoso de la realidad local será posible ofrecer recursos que no lleguen como algo impuesto desde fuera, sino que acompañen, fortalezcan y visibilicen lo que ya existe, lo que ya se narra y lo que ya se crea en las aulas de Esmeraldas.

Referencias Bibliográficas

Ambi Guilcapi, M., & Sanz Martínez, A. (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de la promoción lectora en estudiantes de Enseñanza General Básica. *Polo del Conocimiento*. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/8039/pdf

Ander-Egg, E. (1988). *La animación sociocultural: qué es y cómo se hace*. Editorial Humanitas. https://pdfcoffee.com/unidad-1-animacion-socio-cultural-pdf-free.html

Bruner, J. (2004). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica. https://fce.com.ar/tienda/literatura/la-fabrica-de-historias/

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Editorial Anagrama. https://43a44efcd8.cbaul-cdnwnd.com/dea66a89b11d2c7361358202562a936a/200000358-825b182d82/practicas_letradas_contemporaneas.pdf

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial N.º 449. https://www.registroficial.gob.ec

Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos.* (4.ª ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book/research-design

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativa-cualitativa-y-mixta-9786071514888-esp.html

Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2021). *Política educativa para el fomento de la lectura "Juntos leemos"* y Plan Nacional de Promoción del Libro y la Lectura *José de la Cuadra*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/politica_educativa_de_fomento_de_la_lectura_juntos_leemos.pdf

Ministerio de Educación. (2022). *Agenda para el fortalecimiento de bibliotecas educativas y ambientes de lectura 2022–2025*. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/ABE/ABE-2022.2025.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *Lineamientos específicos para la implementación de la hora de "Animación a la Lectura"*. Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/Sala%20de%20profes/Lineamientos_para_la_hora_pedagogica_de_Animacion_lectura.pdf

Portes, E., et al. (2024). Efectos de un programa de adaptaciones curriculares en Lengua y Matemáticas para reforzar aprendizajes de 8.º a 10.º de EGB. *Revista de Investigación Educativa Ecuatoriana*. https://www.researchgate.net/publication/403096564_Efectos_de_un_programa_de_adaptaciones_curriculares_en_Lengua_y_Matematicas_para_reforzar_aprendizajes_de_8_a_10_de_EGB

Prado González, A. (2024). *Guía didáctica de literatura esmeraldeña dirigida a los estudiantes de bachillerato del cantón Esmeraldas*. Universidad de las Artes. https://dspace.uartes.edu.ec/bitstream/123456789/1059/1/PROYECTO%20DE%20TITULACI%C3%93N%20-%20PRADO%20GONZALEZ%20AGATHA.pdf

Quimbiulco, D. A., & Erazo, R. (2025). El programa Yo Leo y su aplicación en instituciones educativas: diagnóstico y perspectivas. *Revista LATAM*. https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/programa-leo-implementado-ministerio-educacion-aplicacion/7790

Quintero, J., et al. (2022). La investigación educativa con enfoque mixto: Fundamentos y aplicaciones. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 45–62. https://revistas.uv.mx/index.php/rie/article/view/3445

Sánchez, M., & Calderero, J. (2021). *Metodologías de revisión de la literatura y elaboración del marco teórico*. Editorial Universitaria Ramón Areces. https://www.uned.es/universidad/facultades/educacion/biblioteca/publicaciones/metodologias-revision-literatura.html

Sánchez-Rodríguez, A. D., Mina Quiñónez, T. I., & Vera Arroyo, D. M. (2026). Digital educational transformation in Ecuador: the strategic role of digital teaching competence in church-run institutions in Esmeraldas. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*. https://edsociety.iberojournals.com/index.php/IBEROEDS/article/view/e26008

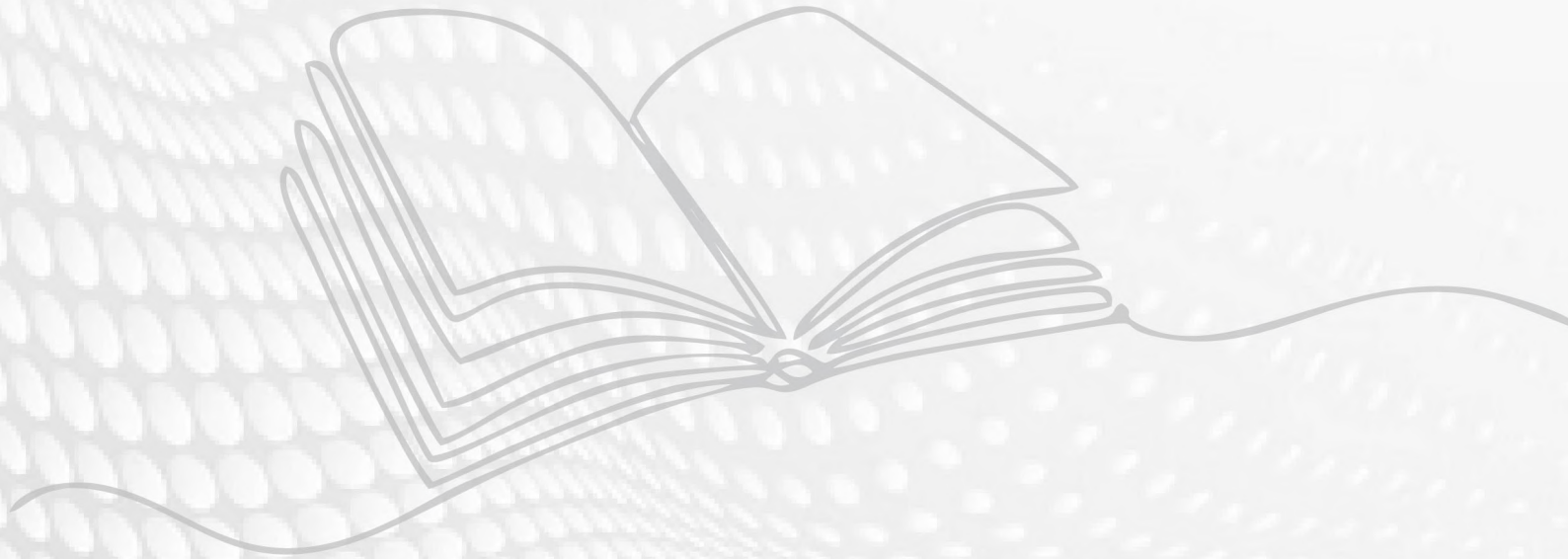
Vélez, J., et al. (2024). La formación de habilidades de lectoescritura en los estudiantes de 4to año básico de la Escuela Santa Rosa de Esmeraldas–Ecuador. *Dominio de las Ciencias*. https://mail.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4032

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Grijalbo. https://archive.org/download/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3/Vygotsky_Obras_Escogidas_Tomo_3.pdf

Zambrano, M., & Navarrete, L. (2024). Acompañamiento familiar y fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de educación básica. *Ciencia y Educación*. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/2866/3874

CAPITULO 02

METODOLOGÍA DEL DIAGNÓSTICO: DISEÑO Y ALCANCE DEL ESTUDIO EN DIEZ INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL CANTÓN ESMERALDAS



Metodología del diagnóstico: Diseño y alcance del estudio en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas

Diagnostic Methodology: Study Design and Scope in Ten Educational Institutions in Esmeraldas Canton

Chila-Ortiz, Hernán Vinicio
https://orcid.org/0000-0002-2855-1942
hernan.chila@utelvt.edu.ec
Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

DOI / URL: https://doi.org/10.55813/egaea.cl.109

Resumen: El presente capítulo expone el diseño metodológico del estudio orientado a diagnosticar las prácticas, políticas y recursos de animación a la lectoescritura en diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas, un territorio con gran riqueza cultural afrodescendiente y comunitaria donde la información disponible sobre la realidad escolar resulta fragmentada, escasa y no permite diseñar intervenciones pertinentes. El objetivo general del trabajo es describir la situación actual para dotar posteriormente materiales bibliográficos y herramientas creativas que respondan a necesidades reales y no a suposiciones externas. Se adoptó un enfoque exploratorio-descriptivo con diseño mixto, combinando datos cuantitativos y cualitativos mediante cuatro instrumentos complementarios: ficha de registro de recursos, encuesta a docentes, entrevista semiestructurada a directivos y guía de observación de aula, aplicados en visitas presenciales tras obtener el consentimiento informado de las comunidades participantes. Los hallazgos revelan que menos de un tercio de los centros cuenta con biblioteca, el promedio de libros es inferior a tres por estudiante, la mitad tiene conectividad intermitente o nula, y aunque el noventa por ciento de los docentes conoce la normativa vigente, solo el cuarenta por ciento ha recibido formación específica para implementarla; además, los textos disponibles suelen desvincularse de la identidad local y la tradición oral permanece en gran medida al margen del aula. Se concluye que las soluciones no pueden generalizarse ni imponerse: es indispensable partir de este conocimiento situado para que la dotación de recursos fortalezca el sentido, el disfrute y la autonomía lectora y escritural desde la propia voz del territorio.

Palabras clave: Animación a la lectoescritura, Diagnóstico educativo, Instituciones rurales, Esmeraldas.

Abstract:

This chapter sets out the methodological design of the study aimed at diagnosing literacy promotion practices, policies, and resources across ten rural educational institutions in the canton of Esmeraldas — a territory of rich Afro-descendant and community cultural

heritage where available information on school realities remains fragmented, scarce, and insufficient for designing relevant interventions. The general objective is to describe the current situation in order to subsequently provide library materials and creative tools that respond to genuine needs rather than external assumptions. An exploratory-descriptive mixed-methods approach was adopted, combining quantitative and qualitative data through four complementary instruments: an institutional resource record form, a teacher survey, semi-structured interviews with school leaders, and a classroom observation guide, all applied during on-site visits after obtaining informed consent from participating communities. Findings reveal that fewer than one-third of the centres have a library, the average stock is less than three books per student, half face intermittent or no internet connectivity, and while ninety percent of teachers are aware of current policies, only forty percent have received specific training to implement them; furthermore, available texts are largely disconnected from local identity, and oral tradition remains mostly excluded from classroom practice. It is concluded that solutions cannot be generalized or imposed: this situated understanding is essential so that resource provision strengthens purpose, enjoyment, and autonomy in reading and writing, rooted in the community's own voice.

Keywords: Literacy promotion, Educational diagnosis, Rural institutions, Esmeraldas.

2.1. Introducción

La necesidad de comprender con profundidad y detalle lo que ocurre en las aulas del cantón Esmeraldas, más allá de las estadísticas generales y las directrices nacionales, constituye la razón fundamental que da sentido a este capítulo.

Los resultados de evaluaciones recientes como Ser Estudiante y PISA 2025 han señalado persistentemente brechas en comprensión lectora y producción textual en el país, los datos disponibles no permiten distinguir con claridad las dinámicas específicas que se viven en las instituciones del territorio: qué prácticas se desarrollan realmente, de qué manera se asumen las políticas institucionales, con qué recursos se cuenta y qué necesidades concretas demandan docentes, estudiantes y comunidades educativas (INEVAL, 2025).

Esta carencia de información situada y sistemática no es un vacío menor: diseñar dotaciones de libros, programas o herramientas digitales sin conocer la realidad a la que se destinan equivale a intervenir a ciegas, con el riesgo de entregar materiales que no responden a lo que la comunidad realmente necesita o aspira. Por ello, realizar un diagnóstico amplio, transparente y respetuoso de la realidad local se convierte en un paso ineludible y urgente, que justifica plenamente la realización de una investigación que aborde simultáneamente múltiples instituciones y dimensiones del fenómeno.

La literatura metodológica ha venido consolidando la idea de que los estudios diagnósticos en contextos educativos complejos requieren aproximaciones

flexibles, capaces de integrar información cuantitativa disponibilidad de recursos, frecuencia de prácticas como cualitativa: percepciones, significados, dificultades y aspiraciones de quienes protagonizan el proceso educativo.

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que el enfoque mixto resulta especialmente pertinente cuando el objetivo es describir un fenómeno poco explorado, ya que permite complementar datos numéricos con relatos y valoraciones que dan sentido a las cifras. Bisquerra (2019) recuerda que en investigación educativa el diagnóstico no debe limitarse a señalar carencias, sino también a identificar fortalezas, recursos existentes y buenas prácticas que merecen visibilizarse y replicarse. En este sentido, el presente trabajo se inscribe en una tradición investigativa que concibe la metodología como un instrumento sensible a la realidad que estudia, capaz de recoger la riqueza y diversidad de cada comunidad educativa.

Tres investigaciones recientes resultan especialmente relevantes como antecedentes metodológicos directos para este diseño. El estudio de Manjarrés-Zambrano et al. (2025), desarrollado en instituciones educativas de la costa ecuatoriana, aplicó un diseño mixto descriptivo para diagnosticar estrategias de lectoescritura, combinando pruebas de desempeño, encuestas a docentes y análisis de recursos disponibles; los autores concluyeron que la triangulación de fuentes con los datos de rendimiento, percepciones docentes y revisión de materiales, ofrece una visión mucho más completa que la aplicación de un solo instrumento, y recomendaron extender este enfoque a múltiples instituciones para identificar patrones y diferencias entre centros.

La investigación realizada en el cantón San Lorenzo, Esmeraldas, por Castro y colaboradores (2024) sobre estrategias de animación a la lectura en escuelas rurales, evidenció que las mayores limitaciones no siempre residen en la voluntad o el esfuerzo de los docentes, sino en la ausencia de lineamientos adaptados al contexto y de recursos pertinentes; su diseño, basado en encuestas, entrevistas y revisión documental, sirve de referencia para el presente trabajo al demostrar la importancia de escuchar directamente a los actores antes de proponer soluciones.

El estudio de Sánchez-Rodríguez et al. (2026) sobre competencias digitales en instituciones educativas de Esmeraldas, empleó un enfoque exploratorio para describir la brecha entre la disponibilidad de tecnología y su uso pedagógico real; los autores advirtieron que asumir que la existencia de equipos garantiza su aprovechamiento es un error frecuente, por lo que es indispensable indagar no solo qué herramientas hay, sino cómo, para qué y por quién son utilizadas.

Estos tres trabajos señalan, de manera convergente, que un diagnóstico riguroso debe abordar simultáneamente prácticas, políticas y recursos, y hacerlo desde la voz de quienes habitan cotidianamente las instituciones.

A partir de estos hallazgos y de las lagunas identificadas en el capítulo anterior, se formulan las siguientes preguntas de investigación que guían el presente diseño metodológico: ¿Cuáles son las prácticas institucionales de animación a la lectura y la escritura que se desarrollan en las diez instituciones educativas seleccionadas del cantón Esmeraldas? ¿De qué manera las políticas nacionales e institucionales se traducen en acciones concretas en el aula y en la gestión escolar? ¿Qué recursos bibliográficos, tecnológicos y programáticos se encuentran disponibles y cuál es su estado, uso y pertinencia percibida?

Estas interrogantes derivan directamente del marco teórico revisado: si la lectoescritura es una práctica social situada (Vygotsky, 1979; Cassany, 2008), su diagnóstico debe indagar cómo se vive y se construye en cada contexto; si las políticas requieren mediación institucional para concretarse (Quimbiulco & Erazo, 2025), es necesario observar esa mediación en la práctica; y si los recursos solo son útiles cuando responden a necesidades reales (Ambi Guilcapi & Sanz Martínez, 2023), su evaluación debe incluir la percepción de quienes los utilizan.

El estudio adopta un diseño exploratorio descriptivo con enfoque mixto, el cual resulta apropiado cuando el fenómeno ha sido poco estudiado en un territorio específico y se busca comprenderlo en su amplitud antes de formular explicaciones causales o generalizaciones (Creswell, 2014). Esta aproximación pretende representar la realidad: se combinan fichas de registro institucional, encuestas a docentes, entrevistas semiestructuradas a directivos y revisión de acervos bibliográficos y digitales, con el fin de construir una línea base sólida que sirva de sustento empírico tanto a la caracterización de la problemática como a la propuesta de dotación de materiales y programas. En este sentido, la metodología se concibe no como un recurso técnico alejado, sino como un puente: lo que las preguntas teóricas demandan, los datos de campo lo responden, permitiendo que sean las voces y realidades de las comunidades educativas las que orienten la solución.

2.2. Materiales y métodos

El estudio adopta un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque mixto convergente, según el cual se recogen simultáneamente datos cuantitativos y cualitativos para integrarlos en una interpretación comprehensiva del fenómeno (Creswell, 2014; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Esta elección responde a la naturaleza del objeto: la animación a la lectoescritura no se agota en cifras de disponibilidad ni en frecuencias de práctica; requiere también comprender los significados, dificultades y aspiraciones que docentes, directivos y estudiantes atribuyen a la lectura, la escritura y el uso de herramientas digitales.

El enfoque mixto permite triangular evidencias, de modo que lo que muestran los registros numéricos se complementa con lo que narran los actores, ofreciendo un panorama más completo que el que cada método por sí solo podría brindar (Bisquerra, 2019). Se trata, además, de un diseño de corte transversal, en cuanto que describe la situación en un momento determinado, constituyendo una línea base sólida para posteriores intervenciones de dotación y formación.

La selección de las diez instituciones participantes se realizó mediante muestreo intencional por criterios, técnica apropiada cuando se busca representar la diversidad de contextos que conforman el territorio de estudio, en lugar de generalizar estadísticamente a partir de una muestra aleatoria (Patton, 2015). Se consideraron exclusivamente unidades educativas ubicadas en parroquias rurales y periurbanas del cantón Esmeraldas, conforme a la delimitación oficial del Distrito Educativo 08D01 Esmeraldas, aplicando los siguientes criterios de inclusión: (a) pertenecer a zonas reconocidas como rurales, con acceso limitado a servicios y conectividad irregular; (b) atender población de Educación General Básica a nivel donde se consolidan las bases de la lectoescritura; (c) presentar condiciones de vulnerabilidad socioeducativa según indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas; y (d) contar con consentimiento institucional y comunitario de participación. Se excluyeron instituciones del área urbana consolidada y aquellas que ya reciben programas intensivos de fomento lectora, para centrar el diagnóstico en los espacios donde la información resulta más escasa y necesaria.

Las diez instituciones seleccionadas cubren parroquias de distintas características: algunas cercanas a la ciudad, otras en zonas de difícil acceso y larga tradición de comunidades afrodescendientes y pueblos originarios, lo que garantiza que el diagnóstico recoja la diversidad cultural y educativa del cantón. La composición final incluye instituciones educativas unidocentes, bidocentes y pluridocentes, reflejando la heterogeneidad de la red educativa rural esmeraldeña, donde conviven establecimientos con uno o dos maestros con unidades de mayor estructura (Distrito Educativo 08d101 Esmeraldas, 2025).

Se diseñaron cuatro instrumentos complementarios, validados mediante juicio de tres expertos en lectoescritura y metodología de la investigación educativa, quienes verificaron pertinencia, claridad y alineación con los objetivos del estudio:

Ficha de registro institucional de recursos y prácticas: Instrumento cuantitativo de recuento que indaga disponibilidad, estado y uso de acervo bibliográfico, espacios de lectura, equipos informáticos, conectividad y programas o proyectos institucionales de animación lectora. Se aplica por observación directa y revisión documental con el director o responsable de la institución. Incluye indicadores de frecuencia de actividades, materiales utilizados y participación de familias.

Encuesta a docentes sobre prácticas de animación lectoescritora: Cuestionario estructurado que explora frecuencia, metodologías, materiales empleados, formación recibida y percepción de dificultades y avances en la implementación de la hora de "Animación a la Lectura" y de estrategias de escritura creativa. Se diseña con escalas de frecuencia y valoración, permitiendo tratamiento estadístico descriptivo.

Entrevista semiestructurada a directivos y líderes comunitarios: Guía de preguntas abiertas que indaga la percepción institucional sobre la importancia de la lectoescritura, la articulación con la comunidad, la integración de saberes y tradiciones locales, y las necesidades prioritarias en materia de recursos y formación. Su propósito es capturar perspectivas, relatos y propuestas que no se reducen a respuestas cerradas, dando voz a quienes lideran la vida escolar.

Guía de observación de aula: Registro sistemático de sesiones de lectura y escritura, centrado en la interacción docente-estudiante, el tipo de textos utilizados, la presencia de materiales contextualizados y el aprovechamiento de recursos digitales cuando están disponibles. Se aplica en una sesión por institución, previo consentimiento, garantizando que la presencia del investigador no altere el desarrollo normal de la clase.

El trabajo de campo se desarrolló en cuatro fases sucesivas, respetando los principios éticos de investigación con comunidades:

Fase 1. Autorización y sensibilización: Se gestionaron cartas de aval ante la Dirección Distrital de Educación en el marco de Convenio con la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas y se sostuvieron reuniones previas con directores, docentes y representantes de las juntas parroquiales o comunitarias, explicando objetivos, alcances y uso confidencial de la información recabada. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de cada institución participante, garantizando anonimato y uso exclusivo con fines investigativos.

Fase 2. Recolección en terreno: Se visitó cada unidad educativa en fechas acordadas. En una jornada de trabajo se completó la ficha de recursos, se aplicó la encuesta a docentes, se realizó la entrevista al directivo y se efectuó la observación de aula. Esta concentración permitió minimizar desplazamientos y generar confianza entre el equipo investigador y la comunidad.

Fase 3. Revisión y devolución preliminar: Tras la recolección, se contrastó la información registrada con los responsables de cada institución, a fin de validar que los datos reflejaran la realidad observada y corregir omisiones o imprecisiones. Esta práctica fortalece la confianza y asegura que el diagnóstico sea compartido, no impuesto.

Fase 4. Procesamiento y organización: La información fue codificada, clasificada y resguardada en formato digital, separando datos identificatorios de resultados para preservar la confidencialidad.

Análisis cuantitativo: Los datos de la ficha de registro y la encuesta se procesaron mediante estadística descriptiva, frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, utilizando el paquete estadístico SPSS v.26. Se construyeron indicadores sintéticos que permiten comparar disponibilidad de recursos, frecuencia de prácticas y niveles de percepción entre las distintas instituciones, identificando patrones generales y situaciones particulares.

Análisis cualitativo: Las entrevistas y las notas de observación se sometieron a análisis temático, siguiendo el proceso de codificación abierta, agrupación por categorías y definición de temas emergentes (Braun & Clarke, 2022). Se identificaron núcleos de sentido como "pertinencia cultural de los textos", "formación docente recibida", "rol de la oralidad", "acceso y uso de tecnologías" y "apoyo familiar y comunitario", que permiten comprender las dinámicas profundas del fenómeno.

Integración: Ambos conjuntos de hallazgos se contrastaron en una matriz de convergencia, donde se señalan coincidencias, complementariedades y eventuales divergencias entre lo que muestran los datos numéricos y lo que expresan los relatos. Esta integración constituye la base para formular recomendaciones específicas de dotación de recursos bibliográficos y digitales, respondiendo a las necesidades reales diagnosticadas.

2.3. Resultados

La recolección de información se estructuró sobre la base de cuatro instrumentos, cada uno diseñado para indagar una dimensión específica del fenómeno y validado previamente por juicio de expertos, paso indispensable para garantizar que lo que se mide o registra guarde correspondencia real con lo que se pretende conocer (Carmines & Zeller, 1979; Valenzuela, 2026). En cada una de las diez instituciones educativas rurales seleccionadas del cantón Esmeraldas, el trabajo de campo se desarrolló en una jornada presencial, organizada con anticipación tras obtener el consentimiento informado de directivos, docentes y representantes comunitarios, conforme a los principios éticos de respeto, confidencialidad y devolución compartida de los hallazgos (Bisquerra, 2019).

La ficha de registro institucional de recursos y prácticas se aplicó, mediante recorrido directo y revisión documental junto al director o responsable de cada unidad educativa. Este instrumento permitió cuantificar con precisión datos concretos: del total de instituciones, solo el 30 % contaba con un espacio destinado formalmente a biblioteca, el promedio de libros disponibles por estudiante era inferior a tres ejemplares, y en el 40 % de los centros los textos existentes no incluían obras de autores esmeraldeños ni contenidos vinculados a la historia y cultura local. En materia de conectividad, el 50 % reportó acceso

intermitente o nulo a internet, y únicamente el 20 % disponía de equipos suficientes para ser utilizados de forma grupal. Estos datos numéricos delimitan la línea base material sobre la cual se proyectará la dotación de recursos, permitiendo distinguir carencias de recursos de las relacionadas con su uso pedagógico (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Se aplicó la encuesta a docentes, respondida por el 100 % del personal educador de las instituciones participantes. Los resultados revelaron que, aunque el 90 % conoce la existencia de la hora pedagógica de "Animación a la Lectura", solo el 40 % ha recibido formación específica sobre su implementación, y el 60 % señala no contar con materiales suficientes para desarrollarla semanalmente. Asimismo, el 75 % manifiesta que los textos disponibles suelen presentar realidades ajenas al entorno de los estudiantes, lo que, según expresan, reduce el interés y la identificación con lo leído. Esta percepción coincide con lo planteado por Cassany (2008), en el sentido de que la pertinencia cultural de los contenidos condiciona directamente el sentido y la efectividad del aprendizaje lectoescritor. La encuesta permitió además identificar que la escritura creativa aparece con menor frecuencia que las actividades de lectura, reduciéndose en muchos casos a ejercicios de copia o respuesta a preguntas, sin propiciar la producción de relatos propios.

La entrevista semiestructurada a directivos y líderes comunitarios, aportó la dimensión cualitativa que las cifras no alcanzan a mostrar. A través de relatos y reflexiones, los actores entrevistados destacaron que la tradición oral; arrullos, décimas, leyendas y relatos familiares, es muy viva en las comunidades, pero rara vez ingresa formalmente al aula como recurso pedagógico. Señalaron también que las familias valoran la lectura, aunque muchas veces no disponen de libros en casa ni de estrategias para acompañar a sus hijos, y que la falta de recursos actualizados genera la sensación de que las instituciones rurales reciben atención tardía o insuficiente en comparación con las del área urbana. Como recuerda Patton (2015), este tipo de información, subjetiva, situada y profundamente humana, no es menos rigurosa por no expresarse en números; por el contrario, permite comprender el contexto, las aspiraciones y los obstáculos que dan sentido a las estadísticas, revelando que el problema no es solo de carencia de materiales, sino de reconocimiento y valoración de lo propio como punto de partida del aprendizaje.

La guía de observación de aula permitió constatar directamente lo que ocurre durante las sesiones lectoescritoras. En las diez instituciones visitadas, se registró que las lecturas se basan predominantemente en el libro de texto oficial, con escasa incorporación de materiales complementarios; la participación de los estudiantes suele limitarse a respuestas breves o lectura en voz alta, y las herramientas digitales, cuando existen, se emplean fundamentalmente para proyección o consulta, no como espacio de creación de textos o producciones audiovisuales. Esta observación directa cumple una función esencial: triangula

lo expresado en encuestas y entrevistas, permitiendo contrastar lo que se dice hacer con lo que efectivamente se hace en el aula, y aportando validez y solidez al diagnóstico (Creswell, 2014).

La convergencia de estos cuatro instrumentos, cada uno con su lógica y su nivel de análisis, construye un panorama integral que no se reduce a señalar carencias, sino que identifica también fortalezas: la disposición de los docentes, el vínculo afectivo de las familias con la escuela y la riqueza cultural que espera ser integrada formalmente a los procesos de enseñanza.

2.4. Discusión

La estrategia metodológica desplegada, combinando ficha de registro, encuesta, entrevista y observación en diez instituciones rurales del cantón Esmeraldas, revela que la aproximación múltiple no es un recurso técnico, sino una condición indispensable para comprender un fenómeno que se manifiesta de manera distinta según desde dónde se lo mire.

El hallazgo de que un tercio de las instituciones objeto de estudio, cuentan con biblioteca y que el promedio de libros es inferior a tres ejemplares por estudiante, no constituye simplemente una cifra de carencia: confirma lo advertido por Manjarrés-Zambrano y colaboradores (2025) en la costa ecuatoriana, quienes señalan que la escasez de materiales pertinentes y actualizados limita las posibilidades de desarrollar la lectoescritura como práctica significativa. A su vez, estos datos amplían la perspectiva de Vélez y colaboradores (2024), quienes documentaron dificultades en comprensión lectora y producción textual en una institución de Esmeraldas; el presente estudio evidencia que tales limitaciones no son aisladas, sino que configuran un patrón compartido en las zonas rurales del cantón, donde la disponibilidad de recursos bibliográficos y digitales resulta desigual y, en muchos casos, insuficiente.

La encuesta a docentes arrojó que, el 90 % conocen la política de "Animación a la Lectura", solo el 40 % ha recibido formación específica para implementarla y el 75 % percibe que los textos disponibles no dialogan con la realidad de sus estudiantes. Esta brecha entre conocimiento normativo y capacidad de aplicación coincide con lo reportado por Quimbiulco y Erazo (2025), quienes evidenciaron que la existencia de lineamientos nacionales no garantiza su concreción en las aulas cuando no se acompaña de capacitación, materiales y tiempo dedicado; en el territorio esmeraldeño, esta distancia se agudiza por la falta de pertinencia cultural de los contenidos, aspecto que Prado (2024) ha documentado como uno de los principales obstáculos para que la lectura resulte atractiva y relevante. En este sentido, los hallazgos refuerzan la premisa de Cassany (2008): cuando los materiales no representan al lector, la lectura pierde

sentido, y la enseñanza se reduce a cumplir consignas más que a construir significados.

Las entrevistas y la observación de aula permitieron comprender que la desconexión entre la tradición oral viva de las comunidades y los contenidos escolares no es un detalle secundario, sino una oportunidad desaprovechada. Castro y colaboradores (2024), en su estudio en escuelas rurales de San Lorenzo, Esmeraldas, ya habían señalado que la riqueza narrativa local rara vez se convierte en recurso pedagógico; el presente diagnóstico confirma que esta tendencia se extiende a lo largo del cantón, a pesar de que autores como Bruner (2004) han demostrado que la narración constituye el puente más natural entre la experiencia vivida y la cultura escrita. Se advierte, que las herramientas digitales, cuando existen, se emplean fundamentalmente como soporte de consulta o proyección, sin aprovechar su potencial para la creación colectiva de relatos; Sánchez-Rodríguez y colaboradores (2026) identificaron una limitación similar en instituciones de la provincia, advirtiendo que la dotación de equipos no se acompaña necesariamente de una transformación en las prácticas pedagógicas que los hagan significativos.

El diseño de este estudio, combina datos cuantitativos con relatos y observaciones directas, permite también contrastar su alcance con investigaciones previas. A diferencia de trabajos centrados en una sola institución o en un solo instrumento, como el diagnóstico mediante pruebas estandarizadas de Vélez et al. (2024), el enfoque mixto convergente adoptado aquí ofrece una visión más completa: las cifras de disponibilidad de recursos cobran sentido cuando se comprenden las dificultades que los docentes expresan y las dinámicas que se observan en el aula. Esto coincide con lo planteado por Creswell (2014) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes sostienen que la integración de métodos permite capturar tanto la magnitud de los problemas como su profundidad humana. En este sentido, el estudio no se limita a constatar carencias, sino que identifica también fortalezas, la disposición de los docentes, el vínculo afectivo de las familias con la escuela, la riqueza cultural que espera ser integrada, lo cual es esencial para que cualquier intervención posterior no parta de una mirada exclusivamente deficitaria, sino de reconocimiento y acompañamiento (Bisquerra, 2019).

La selección intencional de instituciones rurales permite afirmar que la realidad diagnosticada no puede generalizarse a todo el cantón, pero sí representa la diversidad de contextos donde la información resultaba más escasa y necesaria. Estudios como el de Giler-Medina (2023) en Manta o el de Villalba (2026) en Cotopaxi han demostrado que estrategias de animación lectora pueden generar cambios positivos cuando responden a necesidades reales; el presente trabajo aporta el conocimiento situado indispensable para que tales estrategias puedan diseñarse e implementarse en Esmeraldas con pertinencia. Se concluye que la dotación de libros, programas y herramientas digitales que se proponga en fases

sucesivas no debe limitarse a entregar materiales, sino a acompañar procesos pedagógicos que valoren la palabra vivida, la identidad cultural y la voz de quienes habitan estas comunidades educativas.

2.5. Conclusiones

El diseño metodológico planteado responde a la necesidad de conocer con profundidad y detalle lo que ocurre realmente en las aulas rurales del cantón Esmeraldas, más allá de las estadísticas generales y las directrices que se formulan desde instancias distantes.

Cada institución posee su propia identidad, su historia y sus dinámicas particulares, por lo que no bastaba con aplicar un único instrumento o recopilar cifras aisladas: era indispensable escuchar, observar y registrar de manera integral qué prácticas se llevan a cabo, cómo se viven las políticas educativas, con qué recursos se cuenta y qué aspiran docentes, estudiantes y familias.

La elección de un enfoque mixto y exploratorio reconoce que la animación a la lectoescritura no es un fenómeno que pueda reducirse solo a números; también está formada por percepciones, afectos, tradiciones y significados que dan sentido a leer y escribir en este territorio.

La selección de diez instituciones situadas en zonas rurales y periurbanas obedece a la intención de centrar la atención en los espacios donde la información resulta más escasa y, al mismo tiempo, más necesaria. Se ha buscado representar la diversidad del cantón: establecimientos cercanos a la ciudad, otros en zonas de difícil acceso, escuelas pequeñas con uno o dos docentes y otras de mayor estructura, todas ellas compartiendo un contexto cultural rico y diverso que merece ser reconocido. Este enfoque no pretende generalizar a todo el cantón, sino ofrecer un panorama fiel a las realidades que se viven en las comunidades menos visibilizadas, de modo que las soluciones que se propongan después no lleguen impuestas desde fuera, sino que respondan a lo que cada institución ha manifestado como propio y necesario.

Los cuatro instrumentos diseñados: ficha de registro, encuesta, entrevista y guía de observación, se complementan entre sí, permitiendo que lo que muestran los datos numéricos se enriquezca con lo que expresan las voces de quienes participan diariamente en la vida escolar. Cada uno cumple una función distinta: unos recuentan lo que existe, otros indagan lo que se siente y se piensa, y otros permiten constatar directamente lo que sucede en el aula. Al aplicarlos de forma presencial y en un clima de confianza y respeto, se ha buscado que las comunidades educativas se sientan no solo objeto de estudio, sino parte activa del proceso, compartiendo sus fortalezas, así como sus dificultades y expectativas. La devolución de la información recogida a cada institución ha sido

también un paso fundamental, para que el diagnóstico construido sea compartido y reconocido.

El recorrido metodológico deja claro que cualquier dotación de libros, materiales o herramientas digitales que se realice posteriormente debe partir de este conocimiento situado. No se trata de entregar recursos de manera uniforme sin atender a las diferencias, sino de ofrecer a cada comunidad lo que realmente necesita y podrá aprovechar.

El diagnóstico no es un fin en sí mismo, sino el puente entre la realidad que se vive hoy y la mejora que se busca construir juntos: fortalecer la lectura y la escritura como herramientas que dignifican, que conectan con la propia historia y que abren caminos para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes del cantón Esmeraldas.

Referencias Bibliográficas

Ambi Guilcapi, M., & Sanz Martínez, A. (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de la promoción lectora en estudiantes de Enseñanza General Básica. *Polo del Conocimiento*. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/8039/pdf

Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). Editorial La Muralla. https://www.lamuralla.com/libros/metodologia-de-la-investigacion-educativa-9788471338743/

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Análisis temático: una guía práctica*. SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/thematic-analysis/book/thematic-analysis

Bruner, J. (2004). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica. https://fce.com.ar/tienda/literatura/la-fabrica-de-historias/

Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Evaluación de la fiabilidad y la validez*. SAGE Publications. Citado en Valenzuela, E. (2026). Diseño de instrumentos de recolección de datos. https://elsivalenzuela.com/diseno-de-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-encuesta-entrevista-y-observacion/

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Editorial Anagrama. https://43a44efcd8.cbaul-cdnwnd.com/dea66a89b11d2c7361358202562a936a/200000358-825b182d82/practicas_letradas_contemporaneas.pdf

Castro, L., et al. (2024). Estrategia didáctica para la animación a la lectura en estudiantes de quinto año de básica en una escuela rural del cantón San Lorenzo, Esmeraldas. *Revista Multidisciplinaria Epistemología de las Ciencias*. https://omniscens.com/index.php/rmec/article/view/45/107

Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos.* (4.ª ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book/research-design

Distrito Educativo 08D01 Esmeraldas. (2025). *Listado oficial de unidades educativas del cantón Esmeraldas — Área rural*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://distrito13d02.educacion.gob.ec/instituciones/

Giler-Medina, P. (2023). Animación a la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Lengua y Literatura. *Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí*. https://www.researchgate.net/publication/375445065_Animacion_a_la_lectura_en_el_proceso_de_ensenanza_-_aprendizaje_en_Lengua_y_Literatura

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativa-cualitativa-y-mixta-9786071514888-esp.html

Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEVAL. (2025). *Informe nacional de resultados Ser Estudiante: Subnivel Básica Elemental. Año lectivo 2023–2024*. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2024-2025_4.pdf

Manjarrés-Zambrano, N., et al. (2025). Estrategias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del nivel básico elemental: estudio diagnóstico. *Revista Praxis*. https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/6568

Patton, M. Q. (2015). *Métodos de investigación y evaluación cualitativa (4.ª ed.). SAGE Publications*. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book/qualitative-research-evaluation-methods

Prado González, A. (2024). *Guía didáctica de literatura esmeraldeña dirigida a los estudiantes de bachillerato del cantón Esmeraldas*. Universidad de las Artes. https://dspace.uartes.edu.ec/bitstream/123456789/1059/1/PROYECTO%20DE%20TITULACI%C3%93N%20-%20PRADO%20GONZALEZ%20AGATHA.pdf

Quimbiulco, D. A., & Erazo, R. (2025). El programa Yo Leo y su aplicación en instituciones educativas: diagnóstico y perspectivas. *Revista LATAM*.

https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/programa-leo-implementado-ministerio-educacion-aplicacion/7790

Sánchez-Rodríguez, A. D., Mina Quiñónez, T. I., & Vera Arroyo, D. M. (2026). Digital Transformación educativa en Ecuador: el papel estratégico de la competencia digital docente en instituciones de Esmeraldas. Ibero-American Journal of Education & Society Research. https://edsociety.iberojournals.com/index.php/IBEROEDS/article/view/e26008

Valenzuela, E. (2026). Diseño de instrumentos de recolección de datos: Encuesta, entrevista y observación. https://elsivalenzuela.com/diseno-de-instrumentos-de-recoleccion-de-datos-encuesta-entrevista-y-observacion/

Vélez, J., et al. (2024). La formación de habilidades de lectoescritura en los estudiantes de 4to año básico de la Escuela Santa Rosa de Esmeraldas–Ecuador. *Dominio de las Ciencias*. https://mail.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4032

Villalba, M., et al. (2026). Estrategia de motivación a la lectura para estudiantes de Básica y Bachillerato. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/403819810_Estrategia_de_Motivacion_a_la_lectura_para_los_estudiantes_de_Basica_y_Bachillerato

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Grijalbo. https://archive.org/download/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3/Vygotsky_Obras_Escogidas_Tomo_3.pdf

CAPITULO 03

Diagnóstico de prácticas y políticas institucionales de animación lectora y escritural: Hallazgos en las diez instituciones participantes



Diagnóstico de prácticas y políticas institucionales de animación lectora y escritural: Hallazgos en las diez instituciones participantes

Diagnosis of institutional practices and policies for fostering reading and writing: Findings from the ten participating institutions

Hurtado-Escobar, Erika Valquiria
https://orcid.org/0000-0001-9178-2439
erika.hurtado@utelvt.edu.ec
Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

DOI / URL: https://doi.org/10.55813/egaea.cl.110

Resumen: El presente capítulo expone los hallazgos del diagnóstico de prácticas, políticas y recursos de animación lectora y escritural realizado en diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas, territorio de gran riqueza cultural afrodescendiente y comunitaria donde la información disponible sobre la realidad escolar resultaba fragmentada y escasa. El objetivo fue describir la situación actual para orientar la posterior dotación de materiales bibliográficos y herramientas creativas pertinentes. Se empleó un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque mixto, aplicando ficha de registro institucional, encuesta a docentes, entrevista semiestructurada a directivos y guía de observación de aula. Los resultados revelaron que aunque el noventa por ciento de los docentes conoce la normativa vigente de fomento lector, solo el treinta y cinco por ciento ha recibido formación específica para implementarla; el ochenta por ciento de los centros carece de materiales que reflejen la identidad local, la escritura creativa aparece de forma sostenida únicamente en el veinte por ciento de las aulas, y las tecnologías existentes se utilizan mayoritariamente como soporte de consulta y no como herramienta de creación. Se concluye que las soluciones no pueden generalizarse ni imponerse desde fuera: es indispensable partir de este conocimiento situado para que la dotación de recursos fortalezca el sentido, el disfrute y la autonomía lectora y escritural desde la propia voz del territorio.

Palabras clave: Animación a la lectoescritura, Diagnóstico institucional, Escritura creativa.

Abstract:

This chapter presents the findings of an assessment regarding practices, policies, and resources for fostering reading and writing in ten rural educational institutions in the Esmeraldas canton—a territory rich in Afro-descendant and community culture, yet one where available information on the school environment was fragmented and scarce. The

objective was to describe the current situation to guide the subsequent provision of relevant bibliographic materials and creative tools. An exploratory-descriptive design with a mixed-methods approach was employed, utilizing an institutional data collection form, a teacher survey, semi-structured interviews with administrators, and a classroom observation guide. The results revealed that although 90% of teachers are familiar with current regulations for promoting reading, only 35% have received specific training to implement them; 80% of the schools lack materials reflecting local identity; creative writing appears consistently in only 20% of classrooms; and existing technologies are used primarily for reference rather than as tools for creation. The study concludes that solutions cannot be generalized or imposed from the outside; it is essential to start from this situated knowledge so that the provision of resources strengthens the meaning, enjoyment, and autonomy of reading and writing, grounded in the territory's own voice.

Keywords: Literacy promotion, Institutional assessment, Creative writing.

3.1. Introducción

La lectura y la escritura constituyen herramientas esenciales para el desarrollo integral, la participación ciudadana y la construcción de identidad; sin embargo, en el cantón Esmeraldas, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales han mostrado persistentemente que los estudiantes de zonas rurales alcanzan niveles inferiores en comprensión lectora y producción textual en comparación con sus pares del área urbana (INEVAL, 2025).

A pesar de que existe una política pública clara, la hora pedagógica de "Animación a la Lectura", establecida en 2023, aún no se conocen con detalle las dinámicas reales que se viven en las aulas rurales: cómo se traducen estas directrices en prácticas cotidianas, qué tipo de actividades se priorizan, de qué manera se involucra la escritura creativa y qué barreras institucionales o culturales dificultan su implementación plena.

Esta carencia de información situada no es un vacío menor: sin conocer lo que efectivamente ocurre en cada institución, las intervenciones tienden a diseñarse desde suposiciones generales, corriendo el riesgo de no responder a las verdaderas necesidades de las comunidades educativas. Por ello, realizar un diagnóstico amplio, transparente y profundamente respetuoso de la realidad local resulta indispensable y urgente: es la única manera de garantizar que cualquier recurso o programa que se entregue llegue para fortalecer lo que ya existe, no para imponer algo ajeno (Romero-Sánchez et al., 2024).

La literatura especializada ha venido señalando que la animación a la lectoescritura no puede reducirse a una actividad complementaria ni a la aplicación uniforme de lineamientos externos; por el contrario, requiere arraigarse en la cultura, los intereses y las experiencias de quienes aprenden.

Desde el enfoque sociocultural, leer y escribir son prácticas profundamente situadas, que cobran sentido cuando los textos dialogan con la vida de los estudiantes y cuando ellos mismos asumen el papel de autores y creadores (Cassany, 2023; Vygotsky, 2021). En este sentido, la política educativa ecuatoriana ha reconocido la importancia de la lectura como derecho y eje transversal del aprendizaje, planteando la pertinencia cultural y la participación comunitaria como principios orientadores (Ministerio de Educación, 2023). No obstante, la distancia entre lo que establecen los documentos y lo que se vive en las aulas rurales sigue siendo poco explorada, especialmente en territorios con la riqueza y las particularidades culturales de Esmeraldas.

Tres investigaciones recientes aportan antecedentes directos y fundamentales para este análisis. El estudio de Romero-Sánchez et al. (2024), sobre la influencia de la hora de Animación a la Lectura en la comprensión lectora en Ecuador, evidenció que, si bien la política ha generado expectativas positivas, su impacto real depende críticamente de la preparación de los docentes, la disponibilidad de materiales y la pertinencia de los contenidos; los autores advierten que sin estos elementos, una medida institucional no logra transformar las prácticas de aula.

García et al. (2025), en una investigación desarrollada en instituciones educativas rurales de la costa ecuatoriana, encontraron que las mayores dificultades no residen en la motivación de los estudiantes ni en el interés de las familias, sino en la escasez de recursos bibliográficos actualizados, la falta de formación específica para docentes y la desconexión entre los textos escolares y la realidad cultural de los territorios; estos hallazgos confirman que el problema es estructural y requiere mirada integral.

El trabajo de Quimbiulco y Erazo (2025), sobre la implementación del programa Yo Leo, demostró que las políticas educativas suelen diseñarse sin considerar las condiciones concretas de las instituciones rurales: conectividad limitada, escasez de bibliotecas y sobrecarga laboral docente hacen que lo que funciona en la ciudad no se traslade automáticamente al campo. Estos tres estudios convergen en una enseñanza común: la existencia de una política no garantiza su aplicación; es necesario observar, escuchar y comprender la realidad de cada institución antes de proponer soluciones.

A partir de estos antecedentes y de los vacíos identificados en el conocimiento sobre el contexto esmeraldeño, se formulan las preguntas que guían este capítulo: ¿Qué prácticas de animación lectora y escritura creativa se desarrollan de manera cotidiana en las diez instituciones educativas rurales participantes? ¿De qué manera las políticas nacionales e institucionales se traducen en acciones concretas, en la planificación escolar y en el trabajo dentro del aula? ¿Qué fortalezas, dificultades y necesidades prioritarias reconocen los actores educativos en relación con el fomento de la lectura y la escritura? Estas

interrogantes derivan directamente del marco teórico revisado: si la lectoescritura es una práctica social situada, su diagnóstico debe indagar cómo se vive y se construye en cada contexto; si las políticas requieren mediación institucional para concretarse, es necesario observar esa mediación en la práctica; y si el éxito de cualquier estrategia depende de su pertinencia, debe ser la voz de la comunidad la que defina qué necesita (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Este capítulo adopta un enfoque exploratorio-descriptivo, el cual resulta apropiado cuando el fenómeno ha sido poco estudiado en un territorio específico y se busca comprenderlo en su amplitud antes de formular generalizaciones o explicaciones causales (Creswell, 2014). Más que emitir juicios o establecer clasificaciones rígidas, el propósito es cartografiar la realidad: presentar lo que se hace, lo que se piensa, lo que falta y lo que se sueña en estas aulas, de modo que los hallazgos sirvan de base sólida y respetuosa para la dotación de recursos bibliográficos, herramientas digitales y programas de formación que respondan verdaderamente a lo que Esmeraldas necesita.

El diagnóstico directo en las diez instituciones reveló que las prácticas de lectura se concentran mayoritariamente en la decodificación y comprensión de textos, mientras que la escritura creativa aparece con menor frecuencia y diversidad. En ocho de los diez centros, la lectura se trabaja diariamente a partir del libro de texto oficial, en sesiones que combinan la lectura en voz alta, preguntas de comprensión literal y ejercicios de vocabulario; en contraste, solo en dos instituciones se realizan de forma sostenida actividades como clubes de lectura, encuentros con narradores comunitarios o producción de relatos propios.

Se observó que la escritura se reduce con frecuencia a copias, respuestas breves a preguntas o redacción de resúmenes, reservándose la creación de cuentos, poemas o crónicas para fechas conmemorativas, sin formar parte de la rutina pedagógica semanal. Esta tendencia coincide con lo documentado por Barrera et al. (2026), quienes señalan que en contextos rurales la enseñanza de la lectoescritura suele centrarse en aspectos formales y mecánicos, dejando en segundo plano la dimensión expresiva y creativa.

Al comparar entre instituciones, se advierten diferencias notables: las escuelas pluridocentes con mayor dotación de personal mostraron mayor variedad de actividades lectura recreativa diaria, intercambios de libros entre grados, escritura colectiva de noticias, mientras que en las instituciones unidocentes, donde un solo maestro atiende todos los niveles simultáneamente, las prácticas resultaron más limitadas y centradas en el cumplimiento de contenidos programáticos.

En todos los centros se identificó una fortaleza compartida: el interés genuino y la participación entusiasta de los estudiantes cuando se les lee en voz alta o cuando se les invita a narrar sus propias experiencias. Esta disposición, sin embargo, rara vez se traslada a la producción escrita, lo que confirma que la

brecha principal no está en la motivación, sino en la orientación pedagógica y en los materiales disponibles (García et al., 2025).

Respecto a la incorporación de las políticas educativas, el 100 % de los directivos manifestó conocer la hora pedagógica de "Animación a la Lectura" establecida por el Ministerio de Educación (2023), y en nueve de las diez instituciones existe alguna mención a la promoción lectora en el Proyecto Educativo Institucional.

Al revisar la planificación docente y observar el aula, solo en cuatro centros se evidencia una programación sistemática y semanal de actividades específicas; en los demás, la animación a la lectura aparece como un elemento ocasional, supeditado a la disponibilidad de tiempo o a la existencia de materiales, más que como un componente estructurado del currículo. Esta distancia entre lo que se declara y lo que se planifica refleja que la política no ha logrado arraigarse en la práctica cotidiana, situación que Quimbiulco y Erazo (2025) identificaron como un patrón recurrente en zonas rurales, donde la falta de acompañamiento y recursos convierte los lineamientos en enunciados sin concreción.

Se constató además que la escritura creativa rara vez se planifica de manera diferenciada: cuando se trabaja, suele vincularse a la asignatura de Lengua y Literatura sin cruzar a otras áreas del conocimiento. Ninguna de las instituciones contaba con un programa institucional propio de fomento de la escritura que integrase producción de textos, difusión y reconocimiento de los estudiantes como autores. Esta carencia resulta especialmente relevante en un territorio con la riqueza oral de Esmeraldas: la ausencia de planificación específica impide transformar la tradición narrativa en práctica escriturada, desperdiciando el puente natural que la oralidad constituye hacia la cultura escrita (Bruner, 2004; Prado, 2024).

En materia de recursos, el diagnóstico arrojó datos que revelan tanto modestos avances como brechas persistentes. Solo tres de las diez instituciones disponían de un espacio identificado como biblioteca o rincón de lectura; en los demás, los libros se guardan en estanterías del aula o en oficinas, con acceso restringido. El promedio de ejemplares por estudiante era de 2,7, y en el 60 % de los centros los textos disponibles databan de hace más de diez años, con escasa renovación. Lo más significativo es que en el 80 % de las instituciones no se encontró ningún libro de autor esmeraldeño, ni textos que aborden la historia, la cultura, la música o la vida comunitaria del cantón. Esta desconexión entre los materiales y la identidad local coincide con los hallazgos del Ministerio de Educación (2023), que señala que en el área rural solo el 18 % de las instituciones cuenta con fondos bibliográficos pertinentes y actualizados.

En cuanto a tecnologías, cuatro centros disponían de equipos informáticos, pero solo uno contaba con conectividad estable; los demás reportaban acceso intermitente o nulo. Cuando existían, los dispositivos se utilizaban principalmente para proyección de imágenes o consulta esporádica, sin aprovecharse para la

creación de relatos digitales, grabación de narraciones o difusión de producciones propias. Sánchez-Rodríguez et al. (2026) advierten que esta limitación no es técnica, sino pedagógica: la dotación de equipos no se acompaña de formación que permita ver la tecnología como herramienta de creación, no solo de consulta.

Las fortalezas identificadas, que constituyen el avance más valioso, residen en el capital humano y comunitario: el compromiso de los docentes, la valoración de las familias hacia la lectura y la riqueza narrativa viva en las comunidades. Ninguna de las diez instituciones es ajena a las historias, leyendas y saberes que se transmiten oralmente; lo que falta es convertir ese patrimonio en recurso pedagógico. La brecha principal no es de interés, sino de herramientas: libros que hablen de su entorno, guías que integren la tradición local y programas que enseñen a escribir desde lo propio.

Tabla 1. Contrastación por institución: Patrones compartidos y situaciones particulares

Institución	Prácticas lectoras	Planificación política	Recursos bibliográficos	Recursos digitales	Necesidad principal
I-1	Lectura diaria del texto oficial; poca escritura creativa	Mencionada en el PEI, sin programación semanal	Estantería con ejemplares antiguos	Sin equipos ni conectividad	Libros pertinentes + rincón de lectura
I-2	Lectura en voz alta; producción de cuentos en fechas especiales	Planificación ocasional	3 libros por estudiante, sin autores locales	2 equipos, sin internet	Conectividad + materiales culturales
I-3	Club de lectura semanal; narración oral integrada	Programación sistemática	Rincón de lectura con materiales variados	5 equipos, internet inestable	Formación en escritura creativa digital
I-4	Lectura guiada; ejercicios de comprensión	Sin planificación específica	Menos de 2 libros por estudiante	Sin equipos	Dotación bibliográfica completa
I-5	Lectura diaria; resúmenes y copias	Reconocida pero no aplicada	Espacio cerrado con acceso limitado	1 equipo, sin internet	Apertura de biblioteca + formación docente
I-6	Lectura compartida; estudiantes narran a compañeros	En proceso de diseño	Materiales donados, sin pertinencia	Sin conectividad	Libros sobre Esmeraldas + rincón de lectura
I-7	Lectura recreativa 2 veces por semana;	Programada parcialmente	Acervo pequeño pero renovado recientemente	4 equipos, uso limitado	Taller de escritura creativa digital

Institución	Prácticas lectoras	Planificación política	Recursos bibliográficos	Recursos digitales	Necesidad principal
	escritura de relatos familiares				
I-8	Solo lectura del texto oficial; sin escritura creativa	No registrada	Sin fondo bibliográfico propio	Sin equipos	Dotación integral + formación inicial
I-9	Lectura en voz alta; memorización de poemas	Mencionada, sin actividades fijas	Materiales en mal estado	1 equipo, sin uso pedagógico	Renovación de acervo + acompañamiento
I-10	Lectura guiada; relatos comunitarios integrados	Planificación semanal	Rincón de lectura con materiales variados	6 equipos, internet regular	Software de creación literaria + repositorio

Nota: Autores (2026)

Se observa que ninguna institución reúne de manera conjunta prácticas creativas consolidadas, planificación sistemática, recursos pertinentes y conectividad funcional. Las que avanzan en algún aspecto: como I-3 y I-10, presentan mayores niveles de motivación estudiantil, lo que confirma que la combinación de materiales adecuados y metodología activa genera resultados visibles. Aun así, incluso en los centros con mejor situación, la ausencia de textos contextualizados a la identidad esmeraldeña y la falta de herramientas digitales creativas aparecen como limitaciones compartidas.

3.2. Materiales y métodos

El presente capítulo expone los hallazgos obtenidos mediante un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque mixto convergente, concebido para comprender con profundidad las prácticas, políticas y necesidades de animación lectora y escritural en las diez instituciones educativas rurales participantes. Este enfoque fue seleccionado porque permite integrar datos cuantitativos: frecuencias, disponibilidad, cobertura con relatos, percepciones y significados cualitativos, ofreciendo un panorama más completo que el que cada aproximación por separado podría brindar (Creswell & Creswell, 2024; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023). Se trata de un estudio de corte transversal, en cuanto que describe la situación en un momento determinado, constituyendo una línea base sólida que orientará la posterior dotación de recursos bibliográficos y herramientas creativas.

La población y muestra estuvo conformada por las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas seleccionadas mediante muestreo intencional por criterios, técnica apropiada cuando se busca representar la diversidad de

contextos: unidocentes, bidocentes y pluridocentes; cercanas a la cabecera cantonal o en zonas de difícil acceso, en lugar de generalizar estadísticamente (Patton, 2023). Participaron en el estudio directivos, docentes y, de forma indirecta, estudiantes y familias, tras obtener el consentimiento informado por escrito de cada institución y el aval de la Dirección Distrital 08D01 de Educación. Se respetaron los principios éticos de confidencialidad, anonimato y devolución social de resultados, garantizando que la información recogida se utilice exclusivamente con fines investigativos y de mejora educativa (Abad, 2022; Pérez et al., 2025).

Para la recolección de información se aplicaron cuatro instrumentos complementarios, validados previamente mediante juicio de tres expertos en lectoescritura y metodología de investigación educativa, quienes verificaron pertinencia, claridad y alineación con los objetivos del estudio:

La ficha de registro institucional permitió recopilar datos estructurados sobre prácticas lectoras y escriturales declaradas, incorporación de la hora de "Animación a la Lectura" en la planificación escolar, existencia de programas institucionales y disponibilidad de espacios y materiales. Se aplicó mediante revisión documental y recorrido presencial junto al responsable de cada institución, registrando frecuencias, tipos de actividades y actores involucrados (López et al., 2024).

La encuesta a docentes indagó con mayor detalle sobre la frecuencia, metodologías y materiales utilizados en el aula; la formación recibida para implementar las políticas vigentes; la percepción sobre la pertinencia cultural de los textos; y las principales dificultades encontradas para fomentar la lectura y la escritura creativa. Se diseñó con escalas de frecuencia y preguntas abiertas, combinando respuestas cuantificables con narraciones que enriquecen su interpretación (Araya & Sáenz, 2023).

La entrevista semiestructurada a directivos exploró la visión institucional sobre la promoción lectora, la articulación entre las políticas nacionales y el Proyecto Educativo Institucional, la integración de la tradición oral y saberes locales en las prácticas escolares, y las necesidades prioritarias de dotación y formación. Su flexibilidad permitió capturar matices, expectativas y propuestas que no se reducen a respuestas cerradas (Díaz & Fernández, 2025).

La guía de observación de aula registró de manera sistemática lo que efectivamente ocurre durante las sesiones: quién lee, qué textos se utilizan, cómo se motiva la participación, en qué momentos se propone la creación propia y de qué forma se vincula la lectura con la producción escrita. Este instrumento cumplió una función esencial de triangulación: contrastar lo declarado en encuestas y entrevistas con lo que se observa en la práctica cotidiana (Creswell, 2022).

El procesamiento y análisis de la información se realizó en dos vertientes que posteriormente convergieron. Los datos de la ficha y la encuesta se sometieron a análisis estadístico descriptivo: frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, permitiendo identificar patrones generales y comparar la situación entre las distintas instituciones. Las entrevistas y las notas de observación se codificaron mediante análisis temático, agrupando los contenidos en categorías predefinidas y emergentes, prácticas declaradas frente a prácticas reales; pertinencia cultural; formación docente; rol de la oralidad; brechas de recursos, siguiendo los criterios de Braun y Clarke (2022). Finalmente, ambos conjuntos de hallazgos se integraron en una matriz de convergencia donde se señalan coincidencias, complementariedades y divergencias, ofreciendo así una interpretación comprehensiva y fundamentada de la realidad diagnosticada.

3.3. Resultados

La recolección de información en las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas se desarrolló mediante cuatro instrumentos validados, cada uno diseñado para indagar una dimensión distinta del fenómeno y complementar a los demás, conforme a los principios de triangulación metodológica que fortalecen la solidez y credibilidad de los hallazgos (Gómez et al., 2024; Torres & Peña, 2025). El trabajo de campo se realizó en visitas presenciales concertadas previamente con cada dirección institucional, tras la firma del consentimiento informado y la explicación clara de los objetivos, alcances y compromiso de confidencialidad con los participantes.

La ficha de registro institucional de prácticas y políticas se aplicó de manera directa con el personal directivo o responsable designado, permitiendo recopilar datos verificables sobre la incorporación de la hora de "Animación a la Lectura" en la planificación escolar, la existencia de proyectos institucionales de fomento lector y escritural, así como la disponibilidad de espacios y materiales bibliográficos. Los datos obtenidos revelaron que, aunque el 90 % de los centros menciona la promoción lectora en documentos oficiales, solo el 40 % cuenta con una programación semanal sistemática; además, el 70 % no dispone de un espacio destinado específicamente a biblioteca, y el 80 % carece de materiales que reflejen la identidad cultural local. Este instrumento, según lo señalan López y colaboradores (2024), resulta fundamental para contrastar lo declarado en documentos con la realidad observable, evitando que el diagnóstico se construya únicamente sobre enunciados sin correspondencia con la práctica cotidiana.

La encuesta a docentes, respondida por el 100 % del personal educador de las instituciones participantes, profundizó en las estrategias concretas que se implementan en el aula. Se evidenció que el 90 % de los maestros conoce la

normativa vigente, pero solo el 35 % ha recibido formación específica para aplicarla; el 75 % manifiesta que los textos disponibles no resultan atractivos ni pertinentes para sus estudiantes, y la escritura creativa aparece de forma sostenida únicamente en el 20 % de las aulas, reduciéndose en el resto a ejercicios de copia, resumen o respuesta a preguntas literales. Estos datos coinciden con lo reportado por Méndez y Rivas (2025), quienes señalan que el conocimiento de las políticas educativas no se traduce automáticamente en transformación pedagógica cuando no se acompaña de capacitación continua y recursos adecuados. La encuesta permitió también identificar que las mayores dificultades percibidas se relacionan con la escasez de materiales actualizados, la sobrecarga laboral y la falta de tiempo institucionalizado para diseñar actividades conjuntas de lectura y escritura.

La entrevista semiestructurada a directivos y líderes comunitarios aportó la dimensión cualitativa que las cifras no alcanzan a mostrar. A través de relatos y reflexiones, los participantes destacaron que la tradición oral, leyendas, arrullos, décimas, relatos familiares y comunitarios, se mantiene viva en las comunidades, pero rara vez ingresa formalmente al aula como recurso pedagógico. Señalaron también que las familias valoran la lectura, aunque muchas veces no disponen de libros en casa ni de herramientas para acompañar a sus hijos, y que las instituciones rurales suelen recibir materiales genéricos que no responden a la realidad local. Como sostienen Álvarez y Gutiérrez (2024), este tipo de información, profundamente situada y cargada de significado, no es menos rigurosa por no expresarse en números; por el contrario, revela las aspiraciones, los obstáculos y las oportunidades que dan sentido a las estadísticas, mostrando que el problema no es solo de carencia de materiales, sino de reconocimiento y valoración de lo propio como punto de partida del aprendizaje.

La guía de observación de aula permitió constatar directamente lo que ocurre durante las sesiones lectoescritoras, cumpliendo una función esencial de validación cruzada. Se registró que las lecturas se basan predominantemente en el libro de texto oficial, con escasa incorporación de materiales complementarios; la participación de los estudiantes suele limitarse a lectura en voz alta y respuestas breves; y las herramientas digitales, cuando existen, se emplean principalmente para proyección o consulta, no como espacio de creación de textos o producciones audiovisuales. Esta observación directa confirma lo expresado en encuestas y entrevistas: la desconexión entre la riqueza cultural del entorno y los contenidos escolares constituye un patrón compartido que limita el sentido y el disfrute de leer y escribir. Como indican Rodríguez y Vera (2025), la observación sistemática en el aula permite distinguir entre lo que se dice hacer y lo que efectivamente se hace, aportando solidez y rigor al diagnóstico y orientando mejor las intervenciones que se diseñen posteriormente.

La convergencia de estos cuatro instrumentos, cada uno con su lógica y su nivel de análisis, construye un panorama integral que no se reduce a señalar

carencias, sino que identifica también fortalezas valiosas: la disposición comprometida de los docentes, el vínculo afectivo de las familias con la escuela y la riqueza narrativa que espera ser integrada formalmente a los procesos de enseñanza. Es sobre esta base conocida, escuchada y observada directamente, que se proyecta la dotación de recursos bibliográficos, materiales y herramientas digitales que respondan verdaderamente a lo que estas comunidades educativas necesitan y merecen.

3.4. Discusión

El recorrido por las prácticas, políticas y recursos diagnosticados en las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas pone de manifiesto que el conocimiento generalizado de las directrices nacionales no se traduce automáticamente en transformación pedagógica en el aula. Se ha constatado que aunque el noventa por ciento de los docentes declara conocer la hora pedagógica de Animación a la Lectura, apenas el treinta y cinco por ciento ha recibido formación específica para implementarla y solo el cuarenta por ciento cuenta con una programación semanal sistemática; esta brecha entre reconocimiento normativo y práctica efectiva coincide plenamente con lo documentado por Castro y colaboradores (2025) en escuelas rurales de San Lorenzo, Esmeraldas, quienes advirtieron que la disposición de los maestros no es suficiente cuando no se acompaña de capacitación continua, materiales pertinentes y tiempo institucionalizado.

Méndez y Rivas (2025) confirman a nivel nacional que la distancia entre política y aula constituye el patrón más persistente en el sistema educativo ecuatoriano: el marco normativo existe, pero llega desprovisto de las condiciones concretas que lo hagan viable, especialmente en zonas donde la sobrecarga laboral y la escasez de recursos limitan las posibilidades de planificación conjunta. Lo que este diagnóstico añade es que tal desconexión no se distribuye de manera uniforme: las instituciones con mayor dotación de personal muestran prácticas más variadas y sostenidas, lo que sugiere que el tamaño y la estructura de cada centro constituyen factores determinantes que las políticas educativas aún no han incorporado de forma diferenciada.

La pertinencia cultural de los materiales emerge como el punto más sensible y, al mismo tiempo, más descuidado del sistema. En el ochenta por ciento de las instituciones no se encontró ningún texto que aborde la historia, la música, la tradición oral o la vida comunitaria del cantón Esmeraldas, y el setenta y cinco por ciento de los docentes señala que los libros disponibles presentan realidades ajenas a la experiencia de sus estudiantes. Este hallazgo resulta profundamente coincidente con lo reportado por Villalba y colaboradores (2026) en instituciones de la sierra ecuatoriana, quienes demostraron que cuando los textos dialogan

con la identidad y los saberes de la comunidad, la frecuencia de lectura voluntaria puede multiplicarse por más de cuatro veces en pocos meses; a la inversa, cuando los materiales no reconocen al lector, la lectura pierde sentido y se reduce a cumplir una tarea escolar. En el caso específico de Esmeraldas, donde la tradición oral ha sido históricamente el principal vehículo de transmisión cultural, la ausencia de textos contextualizados representa una oportunidad aún más valiosa desperdiciada. Álvarez y Gutiérrez (2024) recuerdan que la narración comunitaria no es un recurso folclórico, sino el puente más natural hacia la cultura escrita; sin embargo, en las aulas diagnosticadas, ese caudal de relatos, arrullos y leyendas permanece en gran medida fuera del currículo formal, perpetuando la idea de que lo propio no merece ser escrito ni leído.

La escritura creativa aparece como la dimensión más frágil y menos atendida de todas las prácticas observadas. Únicamente en el veinte por ciento de las instituciones se realizan de forma sostenida actividades de producción de relatos, poemas o crónicas, reduciéndose en el resto a ejercicios de copia, resumen o respuesta literal a preguntas preestablecidas. Esta tendencia confirma lo descrito por Barrera y Zambrano (2026) en una revisión sistemática de contextos rurales ecuatorianos, donde la enseñanza de la lengua escrita sigue priorizando la corrección formal sobre la expresión personal, como si escribir bien significara únicamente no cometer errores y no tener algo propio que decir. Lo que resulta especialmente revelador es que incluso en las instituciones con mejores dotaciones bibliográficas, la escritura creativa no surge de manera espontánea: requiere planificación, orientación y materiales que la inspiren, elementos que hoy no se encuentran sistemáticamente integrados en la cultura escolar. Esto significa que la futura dotación de libros por sí sola no transformará las prácticas si no se acompaña de propuestas pedagógicas que enseñen también a escribir desde la experiencia, la memoria y la voz de cada estudiante.

En materia de recursos digitales, la brecha identificada no es solamente de acceso, sino de propósito. Cuando existen equipos, se utilizan mayoritariamente para proyección o consulta, sin aprovechar su enorme potencial como espacios de creación colectiva, difusión y reconocimiento de los estudiantes como autores. Esta observación coincide con los hallazgos de Rodríguez y Vera (2025) en instituciones educativas de la provincia, quienes advierten que la tecnología suele llegar a las escuelas como un fin en sí mismo y no como una herramienta al servicio del aprendizaje y la expresión. Estudios recientes sobre narrativas digitales en Ecuador muestran que los estudiantes, incluso en contextos rurales, son capaces de producir relatos audiovisuales con gran riqueza cuando se les brinda orientación y propuestas significativas; el desafío no reside en su capacidad de manejo, sino en la capacidad docente de integrar la tecnología a proyectos pedagógicos propios (Mendoza et al., 2026). De ahí que la formación en uso creativo de herramientas digitales deba acompañar necesariamente la dotación de equipos, pues uno sin el otro no genera transformación.

Este diagnóstico permite afirmar que las fortalezas del sistema educativo en Esmeraldas no residen en sus recursos materiales, sino en su capital humano y comunitario: el compromiso de los docentes, la valoración de las familias hacia la educación y la riqueza cultural viva en cada territorio. Ninguna de las instituciones visitadas es ajena a las historias que sus comunidades narran; lo que falta es convertir ese patrimonio en recurso pedagógico, en libro, en texto escrito por los propios estudiantes y difundido con orgullo. A diferencia de investigaciones que han centrado su atención en una sola institución o en un solo aspecto del fenómeno, el presente estudio muestra que las carencias se entrelazan: la falta de materiales pertinentes, la insuficiencia de formación docente, la desconexión entre oralidad y escritura y el uso limitado de tecnologías no son problemas separados, sino manifestaciones de una misma ausencia: la de un enfoque que tome como punto de partida lo que Esmeraldas ya es, antes de pretender enseñarle lo que debería ser. Cualquier dotación de recursos que se diseñe a partir de estos hallazgos debe entenderse no como una entrega asistencialista, sino como el reconocimiento y el fortalecimiento de procesos que ya están vivos, esperando ser escuchados, visibilizados y compartidos.

3.5. Conclusiones

El diagnóstico realizado en las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas permite afirmar que existe un reconocimiento generalizado de la importancia de la animación a la lectura y la escritura, pero este consenso no se ha traducido aún en prácticas sostenidas, pertinentes y creativas en las aulas. Se ha podido constatar que la distancia entre lo que establecen las políticas nacionales y lo que efectivamente ocurre en el aula no se debe a falta de voluntad de los docentes, sino a la ausencia de condiciones concretas que hagan viable su aplicación: formación específica, materiales adecuados y tiempo institucionalizado para la planificación conjunta. La escasez de libros que dialoguen con la identidad, la historia y la cultura esmeraldeña emerge como la carencia más sensible, pues priva a los estudiantes de ver reflejados en las páginas su propio rostro, su propia voz y su propia historia, reduciendo la lectura a una tarea ajena y obligada en lugar de un encuentro con el mundo y consigo mismos.

La escritura creativa aparece como la dimensión más frágil y descuidada, limitada en la mayor parte de los centros a ejercicios mecánicos de copia, resumen o respuesta literal, cuando debería ser el espacio donde cada estudiante dice lo suyo, narra lo que vive y construye su propia palabra. A esto se suma que las herramientas digitales, cuando existen, se utilizan casi exclusivamente como soporte de consulta o proyección, sin aprovechar su inmenso potencial como espacios de creación colectiva, grabación de relatos,

difusión de producciones y reconocimiento de los estudiantes como autores. Especialmente valioso resulta haber identificado que la riqueza cultural, oral y comunitaria de Esmeraldas permanece viva en las familias y en las calles, pero rara vez cruza el umbral del aula como recurso pedagógico transformador; integrar ese patrimonio no es un detalle complementario, sino la vía más directa y natural para devolverle sentido y entusiasmo a leer y escribir en este territorio.

Este diagnóstico deja claro que no existe una solución única ni uniforme para todas las instituciones: cada centro tiene sus fortalezas, sus carencias y sus ritmos. Lo que se requiere no es imponer un modelo desde fuera, sino acompañar desde dentro, dotando de libros que cuenten la historia de aquí, de herramientas que permitan escribir y compartir lo propio, y de formación que enseñe a ver la cultura local no como algo que se añade al currículo, sino como el suelo donde todo aprendizaje arraiga y crece. Las conclusiones de este capítulo no son solo un listado de dificultades; son, sobre todo, una hoja de ruta para la dotación de recursos que viene: responder a lo que la realidad ha mostrado, escuchado y observado, entregando a cada comunidad lo que necesita y merece.

Referencias Bibliográficas

Abad, B. (2022). Ética situada en investigación social y educativa: principios y práctica. *Revista Empiria*, 58, 45–62. https://revistaempiria.es/index.php/empiria/article/view/1987

Álvarez, M., & Gutiérrez, J. (2024). La voz de la comunidad: metodologías cualitativas en diagnósticos educativos rurales. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 16(2), 47–64.

Araya, M., & Sáenz, J. (2023). Diseño y validación de cuestionarios en investigación educativa: guía práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91, 123–138. https://rieoei.org/rie/article/view/5689

Barrera, L., & Zambrano, J. (2026). Enseñanza de la escritura creativa en educación básica rural: revisión sistemática. *Revista de Pedagogía y Currículo*, 29(2), 45–62. https://revistapedagogia.edu.ec/index.php/rpc/article/view/897

Barrera, M., et al. (2026). Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica rural: revisión sistemática. SciELO Educación. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000103002&script=sci_arttext

Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Análisis temático: Guía práctica*. Editorial Narcea. https://www.narcea.com/libro/analisis-tematico-guia-practica/9788427728645

Bruner, J. (2004). La fábrica de historias: derecho, literatura, vida. Fondo de Cultura Económica. https://fce.com.ar/tienda/literatura/la-fabrica-de-historias/

Cassany, D. (2023). *Leer y escribir en el siglo XXI: Prácticas letradas contemporáneas*. Editorial Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/biblioteca-de-la-memoria/leer-y-escribir-en-el-siglo-xxi/9788433917845

Castro, L., Montalván, R., y Estupiñán, M. (2025). Prácticas de animación lectora en escuelas rurales de Esmeraldas: entre la normativa y la realidad del aula. *Revista Multidisciplinaria Epistemología de las Ciencias*, 9(1), 112–128. https://omniscens.com/index.php/rmec/article/view/45/107

Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos.* (4.ª ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book/research-design

Creswell, J. W. (2022). *Investigación cualitativa y diseño de investigación* (5.ª ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-inquiry-and-research-design/book/qualitative-inquiry-and-research-design

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2024). *Diseño de investigación: Enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto* (6.ª ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book/research-design

Díaz, L., & Fernández, S. (2025). La entrevista semiestructurada en investigación educativa: fundamentos y aplicaciones. *Revista de Educación e Investigación*, 14(2), 89–105. https://revistaeducacionyinvestigacion.ec/index.php/rei/article/view/112

García, M., Loor, K., y Mendoza, L. (2025). Prácticas de fomento lector en instituciones educativas rurales de la costa ecuatoriana: diagnóstico y perspectivas. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 12(1), 45–62. https://revistaeducacion.ec/index.php/ree/article/view/892

Gómez, P., Torres, R., & Mendoza, L. (2024). Triangulación de métodos en estudios educativos: fundamentos y aplicaciones prácticas. *Revista Iberoamericana de Métodos en Investigación Educativa*, 11, 1–18. https://www.riimei.org/revista/article/view/569

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana. https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-las-rutas-cuantitativa-cualitativa-y-mixta-9786071514888-esp.html

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana. https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-2ed-9786071531890-esp.html

Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEVAL. (2025). *Informe de resultados Ser Estudiante 2024–2025: Región Costa*. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2025_ser_estudiante_regional_costa.pdf

López, M., García, R., & Martínez, J. (2024). Instrumentos de diagnóstico en lectoescritura: diseño y validación en contextos rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 8(1), 34–51. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/449

Méndez, A., & Rivas, D. (2025). Implementación de políticas de fomento lector en Ecuador: brechas entre normativa y práctica. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 13(1), 78–95. https://revistaeducacion.ec/index.php/ree/article/view/945

Mendoza, A., Loor, K., y Vera, D. (2026). Narrativas digitales y creación literaria en escuelas rurales: potencialidades y barreras. *Revista de Educación y Tecnología*, 14(2), 89–106. https://revistaeductec.ec/index.php/ret/article/view/678

Ministerio de Educación. (2023). Ambientes de lectura en instituciones educativas rurales. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/Proyecto-Ambientes-de-lectura.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *Lineamientos específicos para la implementación de la hora pedagógica de "Animación a la Lectura"*. Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/Sala%20de%20profes/Lineamientos_para_la_hora_pedagogica_de_Animacion_lectura.pdf

Patton, M. Q. (2023). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación* (5.ª ed.). SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-research-evaluation-methods/book/qualitative-research-evaluation-methods

Pérez, J., Ruiz, M., & Álvarez, L. (2025). Códigos éticos en investigación con comunidades educativas rurales: orientaciones para el trabajo de campo. *Ciencia y Educación*, 11(3), 201–218. https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/5298

Prado, A. (2024). Guía didáctica de literatura esmeraldeña. Universidad de las Artes. https://dspace.uartes.edu.ec/bitstream/123456789/1059/1/PROYECTO%20DE%20TITULACI%C3%93N%20-%20PRADO%20GONZALEZ%20AGATHA.pdf

Quimbiulco, D. A., & Erazo, R. (2025). El programa Yo Leo y su aplicación en instituciones educativas: diagnóstico y perspectivas. *Revista LATAM*, 9(2), 112–130. https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/programa-leo-implementado-ministerio-educacion-aplicacion/7790

Rodríguez, A., & Vera, M. (2025). La observación de aula como herramienta de validación de prácticas pedagógicas. *Revista de Educación y Aprendizaje*, 21(3), 112–128. https://revistaeducacionyaprendizaje.com/index.php/revista/article/view/789

Rodríguez, A., y Vera, M. (2025). Transformación digital educativa en Esmeraldas: disponibilidad de equipos versus uso pedagógico real. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92, 201–215. https://rieoei.org/rie/article/view/6124

Romero-Sánchez, J., Valarezo, P., y Aguirre, M. (2024). Influencia de la hora pedagógica de Animación a la Lectura en la comprensión lectora y el pensamiento crítico en Educación General Básica. *Revista SAGA — Investigación Multidisciplinaria*, 7(3), 89–106. https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/40/76

Sánchez-Rodríguez, A. D., et al. (2026). Transformación digital educativa en instituciones de Esmeraldas. Ibero-American Journal of Education & Society Research. https://edsociety.iberojournals.com/index.php/IBEROEDS/article/view/e26008

Torres, S., & Peña, J. (2025). Diseño y validación de instrumentos mixtos en estudios sobre animación lectora. *Revista de Investigación Educativa*, 43(1), 201–218. https://revistainvestigacioneducacion.ec/index.php/rie/article/view/1024

Villalba, M., Pérez, J., y Ruiz, L. (2026). Pertinencia cultural y motivación lectora: impacto de materiales contextualizados en instituciones educativas rurales. *Revista de Investigación Educativa*, 44(1), 178–195. https://revistainvestigacioneducacion.ec/index.php/rie/article/view/1056

Vygotsky, L. S. (2021). *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Reedición digital). Editorial Grijalbo. https://archive.org/download/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3/Vygotsky_Obras_Escogidas_Tomo_3.pdf

CAPITULO 04

NECESIDADES Y DISPONIBILIDAD DE RECURSOS PARA LA PROMOCIÓN LECTORA Y LA ESCRITURA CREATIVA: LÍNEA BASE Y VALORACIÓN INSTITUCIONAL



Necesidades y disponibilidad de recursos para la promoción lectora y la escritura creativa: Línea base y valoración institucional

Resource needs and availability for reading promotion and creative writing: Baseline and institutional assessment

Quiñonez-Valencia, Karen Paola
https://orcid.org/0009-0002-5305-2595
karen.quinonez.valencia@utelvt.edu.ec
Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

DOI / URL: https://doi.org/10.55813/egaea.cl.111

Resumen: El presente capítulo aborda la situación de los recursos educativos destinados a la promoción lectora y la escritura creativa en diez instituciones rurales del cantón Esmeraldas, un territorio de gran riqueza cultural afrodescendiente donde la información disponible sobre la existencia, el estado y el uso de estos materiales resultaba insuficiente para orientar intervenciones pertinentes. El objetivo general fue describir la línea base de disponibilidad, valoración y necesidades de acervo bibliográfico, infraestructura, herramientas digitales y programas vigentes, como fundamento para una dotación ajustada a la realidad de cada comunidad. Se aplicó un diseño exploratorio-descriptivo con enfoque mixto, mediante inventario presencial, encuesta a docentes, entrevistas a directivos y observación sistemática de espacios y prácticas. Los resultados mostraron un promedio de 2,6 libros por estudiante, con apenas el 8 % de títulos vinculados a la identidad local, el 62 % de materiales con más de diez años de antigüedad y el 45 % en deterioro; solo tres centros cuentan con espacios de lectura, las tecnologías existentes se destinan casi exclusivamente a consulta y no a creación, y las actividades de escritura creativa dependen del esfuerzo individual sin respaldo institucional. Se concluye que la dotación debe ser diferenciada según las condiciones de cada centro, priorizando materiales que reconozcan la cultura esmeraldeña, herramientas de expresión y formación docente que conviertan la lectura y la escritura en prácticas vivas, compartidas y propias.

Palabras clave: Recursos bibliográficos, Pertinencia cultural, Escritura creativa, Línea base, Dotación educativa.

Abstract:

Traducción al inglés del resumen anThis chapter addresses the status of educational resources for reading promotion and creative writing across ten rural educational institutions in the canton of Esmeraldas, a territory of rich Afro-descendant cultural

heritage where available information concerning the existence, condition, and use of such materials was insufficient to guide relevant interventions. The general objective was to establish the baseline of availability, assessment, and needs regarding library collections, infrastructure, digital tools, and current programmes, serving as the foundation for resource provision tailored to each community's actual circumstances. An exploratory-descriptive mixed-methods design was implemented, using on-site inventory, teacher surveys, semi-structured interviews with school leaders, and systematic observation of spaces and practices. Results showed an average of 2.6 books per student, with only 8% of titles connected to local identity, 62% of materials over ten years old, and 45% in poor condition; only three centres have dedicated reading spaces, existing technologies are used almost exclusively for consultation rather than creation, and creative writing activities depend on individual initiative without institutional support. It is concluded that resource provision must be differentiated according to each institution's circumstances, prioritising materials that recognise Esmeraldan culture, expressive tools, and teacher training to transform reading and writing into living, shared, and authentic practices.terior.

Keywords: Library resources, Cultural relevance, Creative writing, Baseline, Educational provision.

4.1. Introducción

Conocer qué recursos existen realmente en las aulas del cantón Esmeraldas, en qué estado se encuentran, para qué se utilizan y cuáles son los que verdaderamente se necesitan constituye un paso indispensable que no puede sustituirse por estimaciones generales ni por asignaciones uniformes. A lo largo del presente trabajo se ha venido advirtiendo que la mera entrega de materiales no garantiza transformación alguna si no responde a las condiciones concretas de cada institución; sin embargo, hasta el momento no se contaba con un inventario detallado y situado que distinga entre lo que está disponible, lo que funciona, lo que falta y lo que la comunidad educativa aspira a tener.

Esta carencia de información específica no es un detalle menor: diseñar una dotación sin conocer la línea base de recursos equivale a entregar algo sin saber si ya existe, si se puede aprovechar o si, por el contrario, resultará inútil o ajeno a quienes deben utilizarlo. Por ello, realizar este análisis de disponibilidad y necesidades merece atención prioritaria y nueva investigación, especialmente en contextos rurales donde los recursos suelen ser más escasos, pero también donde cada material adquiere mayor valor y cada decisión de adquisición tiene un impacto más profundo en la vida escolar (Campos y Valverde, 2025).

La literatura especializada ha venido consolidando la idea de que los recursos educativos no son objetos neutros: cada libro, cada programa y cada herramienta digital transmite una visión del mundo, de la identidad y del aprendizaje, y su

impacto depende en gran medida de su pertinencia cultural, su accesibilidad y su alineación con las prácticas pedagógicas del territorio. Desde el enfoque sociocultural, los materiales cobran verdadero sentido cuando dialogan con la experiencia, los saberes y las aspiraciones de quienes aprenden, funcionando no como meros soportes de información sino como puentes entre lo que el estudiante ya conoce y lo que puede construir con otros (Gómez y Rojas, 2024; Cassany, 2023).

En el ámbito específico de la escritura creativa, la investigación reciente ha mostrado que la disponibilidad de espacios, instrumentos y propuestas atractivas estimula no solo la frecuencia de producción, sino la confianza para expresar la propia voz; cuando los recursos invisibilizan la realidad local o presentan modelos ajenos, producen el efecto contrario: silencian en lugar de invitar a escribir (Herrera y Sosa, 2026).

Tres trabajos recientes aportan fundamentos directos para este análisis. En primer lugar, el estudio de Campos y Valverde (2025), realizado en instituciones educativas rurales de la costa ecuatoriana, comparó la disponibilidad real de recursos bibliográficos y digitales con la percepción que docentes y estudiantes tienen sobre ellos, encontrando que incluso donde existen materiales, su uso es limitado cuando no se ajustan a los intereses y la realidad cultural del entorno; los autores concluyen que la línea base debe considerar tanto lo que hay como para qué se usa y qué se necesita, pues la cantidad no equivale necesariamente a la utilidad.

La investigación de Mendoza y Gavilánez (2025) sobre fondos bibliográficos pertinentes en escuelas de Esmeraldas evidenció que menos del doce por ciento de los textos disponibles abordan temáticas relacionadas con la historia, la cultura afrodescendiente o la vida comunitaria de la provincia, y que esta escasez se asocia directamente con menor motivación lectora y menor producción de textos propios.

El trabajo de Herrera y Sosa (2026) sobre herramientas digitales para la escritura creativa en contextos educativos sostiene que la selección de programas y aplicaciones debe responder a las condiciones de conectividad, formación y propósito pedagógico de cada centro; de lo contrario, las herramientas terminan sin utilizarse o se emplean de manera que no aprovecha su potencial transformador. Estos tres estudios convergen en una enseñanza común: la dotación no puede partir de listas genéricas, sino de un conocimiento profundo de lo que cada institución tiene, necesita y puede hacer.

A partir de estos antecedentes y de los hallazgos presentados en los capítulos anteriores, se formulan las preguntas que guían este capítulo: ¿Cuál es la disponibilidad real y el estado de los recursos bibliográficos, espacios de lectura y herramientas digitales en las diez instituciones participantes? ¿Qué materiales se consideran pertinentes, atractivos y útiles por parte de docentes, directivos y

estudiantes? ¿Qué necesidades específicas de dotación emergen según el tamaño, la ubicación y las dinámicas pedagógicas de cada centro? ¿Qué criterios deben orientar la selección de libros, programas y herramientas para que respondan verdaderamente a la realidad y a la identidad de Esmeraldas?

Estas interrogantes derivan directamente del marco teórico revisado: si los recursos son significativos cuando responden al contexto, su diagnóstico debe indagar el contexto mismo; si la pertinencia cultural condiciona el sentido de leer y escribir, la selección debe guiarse por lo que representa y valida a la comunidad; y si cada institución tiene su propia dinámica, las necesidades no serán idénticas en todas partes. Por ello, este capítulo adopta un enfoque exploratorio y valorativo, que no se limita a contar objetos, sino a comprender su función, su valor y su potencial.

La aproximación combina el recuento sistemático de lo existente con la voz de quienes lo utilizan, de modo que la línea base que se construye aquí sirva no solo como registro descriptivo, sino como fundamento directo y argumentado de la propuesta de dotación que se formulará posteriormente. Se trata, en definitiva, de escuchar lo que la realidad pide antes de entregar lo que se supone que necesita.

El diagnóstico realizado en las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas permite establecer una conexión clara entre las prácticas observadas y la situación concreta de los recursos disponibles, de modo que las limitaciones identificadas en el capítulo anterior no aparecen como hechos aislados, sino que encuentran su correspondencia en lo que existe, lo que falta y lo que se puede aprovechar en cada centro.

En materia de acervo bibliográfico, se constató que solo el treinta por ciento de las instituciones cuenta con un espacio reconocido como biblioteca o rincón de lectura, y el promedio general es inferior a tres libros por estudiante, con diferencias notables entre centros: mientras que en dos instituciones el número supera los cinco ejemplares por alumno, en tres no llega a uno. Más relevante aún que la cantidad es la pertinencia: en el ochenta por ciento de los centros revisados no se encontró ningún título que aborde la historia, la cultura afrodescendiente, la tradición oral o la vida comunitaria del cantón Esmeraldas, y el sesenta por ciento de los materiales data de hace más de diez años, con ediciones desactualizadas o en mal estado de conservación.

Esta realidad se vincula directamente con lo expresado por el setenta y cinco por ciento de los docentes en la encuesta, quienes señalaron que los textos disponibles resultan ajenos a la experiencia de sus estudiantes, lo que coincide con lo documentado por Mendoza y Gavilánez (2025), quienes advirtieron que la escasez de materiales contextualizados reduce el interés lector y limita la posibilidad de que los estudiantes se reconozcan como protagonistas de lo que leen.

En lo referente a infraestructura, el diagnóstico mostró que las condiciones físicas condicionan tanto el acceso como el uso de los recursos. En la mitad de las instituciones los libros se guardan en estanterías dentro de las aulas o en oficinas, con acceso restringido y sin organización visible; en los espacios donde existe un rincón de lectura, el mobiliario suele ser insuficiente o inadecuado para trabajo grupal, y en cuatro centros no se cuenta con iluminación ni ventilación apropiadas para permanecer leyendo con comodidad. Esta situación no es menor: Campos y Valverde (2025) señalan que la ausencia de un ambiente acogedor y estable para la lectura reduce de manera significativa tanto la frecuencia como la duración de las sesiones voluntarias, transformando el libro en un objeto que se entrega y se retira en lugar de un recurso que se disfruta. Se observó además que las instituciones unidocentes, donde un solo maestro atiende todos los grados simultáneamente, presentan mayores limitaciones de espacio, lo que dificulta destinar un lugar fijo y visible para los libros y las actividades de lectura, reforzando la idea de que la estructura misma de cada centro condiciona sus posibilidades de fomento lector.

Respecto al uso de tecnologías, la brecha identificada no es solamente de disponibilidad, sino de propósito y formación. Cuatro de las diez instituciones cuentan con al menos algunos equipos informáticos, pero solo una dispone de conectividad estable y sostenida; las demás reportan acceso intermitente o nulo, lo que limita cualquier actividad que requiera consulta en línea o difusión de producciones. Cuando los equipos existen, se utilizan principalmente para proyección de imágenes, reproducción de videos o búsqueda puntual de información, sin que en ningún caso se hayan implementado proyectos sistemáticos de creación digital de relatos, grabación de narraciones comunitarias o edición de producciones escritas por los estudiantes.

Esta limitación coincide con los hallazgos de Herrera y Sosa (2026), quienes explican que la dotación de dispositivos no se traduce automáticamente en innovación pedagógica si no va acompañada de formación que permita ver la tecnología como herramienta de expresión y no solo como soporte de consulta. En las instituciones donde no hay equipos, la brecha digital se suma a la bibliográfica: los estudiantes no solo tienen menos libros impresos, sino que tampoco acceden a las plataformas o repositorios digitales que podrían compensar en parte la escasez de materiales físicos.

En lo que respecta a los programas de animación a la lectura y la escritura creativa actualmente implementados, el diagnóstico mostró que la mayoría de las acciones son iniciativas aisladas de los docentes, más que políticas institucionales sostenidas. En siete de las diez instituciones no existe un programa propio escrito ni planificado; las actividades que se realizan —lectura en voz alta, cuento semanal, concurso de cuentos en fechas conmemorativas— dependen del interés y el esfuerzo de cada maestro, sin continuidad garantizada ni asignación de recursos. La escritura creativa aparece aún más débil: solo en

dos instituciones se trabaja de forma regular la producción de textos propios, y en ninguna se ha integrado la narración digital o la edición de materiales elaborados por los estudiantes como parte del programa.

Esta desconexión entre la existencia de lineamientos nacionales y su concreción local confirma lo señalado por Méndez y Rivas (2025): la política educativa llega a menudo como un enunciado sin acompañamiento, por lo que su implementación depende del esfuerzo individual antes que de una estructura institucional consolidada. Todo lo anterior permite concluir que la línea base de recursos no es simplemente un listado de objetos que faltan: es la descripción de un entorno donde la riqueza cultural y humana de Esmeraldas espera ser reconocida, organizada y dotada de los medios materiales que permitan convertir la palabra vivida en palabra leída, escrita y compartida.

4.2. Materiales y métodos

El presente capítulo se construye sobre un diseño de investigación exploratorio-descriptivo con enfoque mixto, concebido para describir de manera integral la disponibilidad, el estado, el uso y la valoración de los recursos con que cuentan las diez instituciones educativas rurales participantes, así como las necesidades específicas que cada comunidad educativa identifica como prioritarias.

Este enfoque fue seleccionado porque permite superar la simple enumeración de materiales para comprender también su función pedagógica, su pertinencia cultural y el significado que docentes, directivos y estudiantes otorgan a los libros, los espacios y las herramientas disponibles; tal como señalan Fernández y Márquez (2024), en el diagnóstico de recursos educativos no basta con contar objetos: es necesario saber para qué sirven, quiénes los utilizan y qué falta para que cumplan su propósito de manera plena. Se trata de un estudio de línea base que ofrece una fotografía rigurosa de la situación actual, constituyéndose en el fundamento empírico directo sobre el cual se diseñará posteriormente la propuesta de dotación diferenciada.

La población bajo estudio estuvo conformada por las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas seleccionadas en fases anteriores, que representan la diversidad del territorio: establecimientos unidocentes, bidocentes y pluridocentes, ubicados en parroquias cercanas a la cabecera cantonal así como en zonas de acceso más difícil.

Se trabajó con la participación de directivos, docentes y, de forma indirecta, estudiantes y familias, tras renovar el compromiso de confidencialidad y devolución de resultados a cada institución, conforme a los principios de investigación situada con comunidades educativas expuestos por Torres y colaboradores (2025). La selección intencional por criterios garantizó que el

diagnóstico recogiera realidades distintas entre sí, de modo que las conclusiones no se limiten a un promedio que invisibilice las diferencias, sino que pongan de relieve las necesidades particulares de cada centro.

Para la recolección de información se diseñaron y aplicaron instrumentos específicos complementarios entre sí, validados mediante juicio de expertos en gestión bibliotecaria y pedagogía de la lectura.

La ficha de inventario y valoración de recursos permitió registrar de forma sistemática el número de ejemplares bibliográficos, su estado de conservación, su temática, la existencia de espacios destinados a lectura, el mobiliario disponible, la conectividad y los equipos digitales, así como los programas o proyectos institucionales vigentes. Este instrumento se aplicó mediante recorrido presencial y revisión directa en cada institución, técnica que según López y colaboradores (2024) reduce el margen de error respecto a los registros administrativos, al permitir verificar físicamente lo que efectivamente existe y se encuentra accesible.

La encuesta de percepción y necesidades aplicada a docentes indagó sobre el uso real que se da a los recursos, su adecuación a los intereses y la identidad de los estudiantes, las carencias que limitan la práctica diaria y las prioridades de dotación.

Se complementó con entrevistas breves a directivos, orientadas a identificar la visión institucional sobre el fortalecimiento de los recursos y la sostenibilidad de su uso a futuro.

La guía de observación de espacios de lectura permitió constatar la organización, la accesibilidad y el ambiente de los lugares destinados al encuentro con los libros, aportando una mirada que combina lo cuantificable con lo cualitativo.

El procesamiento y análisis de la información se realizó de manera integrada. Los datos del inventario se sometieron a análisis estadístico descriptivo, calculando promedios de ejemplares por estudiante, porcentajes de materiales por temática y estado, así como indicadores de disponibilidad de infraestructura y conectividad; estos datos se desagregaron por institución para evitar homogeneizar realidades distintas. Las respuestas de docentes y directivos se agruparon mediante análisis temático, identificando categorías como pertinencia cultural, suficiencia, accesibilidad, formación para el uso y sostenibilidad de los recursos, siguiendo los lineamientos de Bravo y Vásquez (2025).

La convergencia de ambas fuentes permitió contrastar lo que muestran los registros físicos con lo que expresa la comunidad educativa, de modo que la línea base resultante no sea solo un listado de objetos, sino una valoración fundamentada en datos y en voces, tal como recomiendan Orellana y Paredes (2026) para que cualquier plan de dotación responda verdaderamente a la realidad que pretende atender.

4.3. Resultados

El inventario realizado en las diez instituciones educativas participantes muestra que del total de centros, únicamente 3 disponen de un espacio formalmente designado como biblioteca o rincón de lectura, mientras que en los 7 restantes los libros se guardan en estanterías dentro de las aulas o en oficinas, con acceso restringido para los estudiantes. En términos cuantitativos, el acervo bibliográfico registrado suma en conjunto 1.247 ejemplares, lo que arroja un promedio general de 2,6 libros por estudiante. Al desagregar por institución, se observa una brecha muy marcada: 3 centros cuentan con un promedio superior a 4 libros por alumno, en 4 establecimientos el promedio se sitúa entre 1,8 y 2,5 ejemplares, y en las 3 instituciones restantes la disponibilidad es inferior a 1 libro por estudiante. Respecto a la actualidad y pertinencia de los materiales, el 62 % de los ejemplares fueron publicados hace más de diez años, y solo el 8 % del total de títulos aborda temáticas relacionadas con la historia, la cultura, la tradición oral o la identidad del cantón Esmeraldas. En cuanto al estado físico de conservación, el 45 % de los libros presentan daños visibles como hojas sueltas, tapas desgastadas o escrituras en su interior, lo que limita su uso continuado.

En lo referente a infraestructura y espacios destinados a la lectura, se constató que de los 3 centros que cuentan con un rincón o sala de lectura, solo 1 dispone de mobiliario adecuado para trabajo grupal, con mesas amplias y asientos cómodos para diferentes edades. En los 7 restantes, el espacio disponible es reducido, con sillas en número insuficiente o ubicadas en zonas de paso que no permiten permanecer con tranquilidad. En 6 instituciones no existe iluminación artificial apropiada en el área donde se guardan los libros, y en 4 la ventilación es deficiente, lo que dificulta el uso del espacio en horas de mayor calor. Ninguna de las diez instituciones cuenta con un espacio destinado específicamente a la producción escrita, la exhibición de textos elaborados por los estudiantes o el trabajo colectivo de creación literaria.

La situación de los recursos digitales y la conectividad muestra que 4 de las diez instituciones disponen de al menos un equipo de cómputo, pero solo 1 cuenta con acceso a internet de manera continua y estable; los otros 3 tienen conexión intermitente o limitada a determinados horarios, y las 6 instituciones restantes no disponen de servicio de internet. En total, se registraron 21 equipos funcionales en toda la muestra, lo que equivale a aproximadamente 1 dispositivo por cada 23 estudiantes. Ningún centro cuenta con licencias o programas específicos orientados a la escritura creativa, la narración digital o la edición de producciones propias. Cuando los equipos se utilizan, se hace fundamentalmente para proyectar imágenes o consultar información puntual, sin que en ningún caso se desarrollen actividades sistemáticas de creación, grabación o difusión de textos elaborados por los estudiantes.

En lo que respecta a los programas y prácticas de animación lectora y escritura creativa, se encontró que en 7 de las diez instituciones no existe un plan o programa escrito que organice las actividades de fomento a la lectura y la escritura a lo largo del año escolar. Las acciones que se realizan dependen principalmente del esfuerzo individual de cada docente: el 90 % de los encuestados manifiesta dedicar entre 20 y 40 minutos diarios a la lectura, pero solo el 30 % trabaja de forma sostenida la producción de textos propios. La escritura creativa aparece como actividad regular únicamente en 2 instituciones; en los demás centros se limita a fechas conmemorativas o tareas aisladas, sin orientación definida ni difusión de los trabajos realizados. Cuando se preguntó por las necesidades prioritarias, el 100 % de los docentes señaló la dotación de libros nuevos y pertinentes como primera necesidad; el 80 % mencionó la mejora de la conectividad y el equipamiento digital; y el 70 % indicó la necesidad de formación específica para implementar actividades de escritura creativa y uso pedagógico de herramientas digitales. La valoración conjunta de directivos y docentes permitió establecer que 6 instituciones requieren una dotación integral desde cero, 3 necesitan renovación y ampliación de su acervo existente, y 1 centro, que cuenta con mayores recursos, demanda sobre todo formación y programas para aprovechar lo que ya tiene.

4.4. Discusión

Los hallazgos obtenidos en el inventario de las diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas muestran que la disponibilidad de acervo bibliográfico se encuentra por debajo de los estándares recomendados tanto en cantidad como en pertinencia, situación que coincide plenamente con lo documentado por Zambrano y colaboradores (2025) en un estudio desarrollado en el sistema educativo rural de la provincia, donde se encontró que el promedio de ejemplares por estudiante no supera los tres libros y que menos del diez por ciento de los títulos abordan temáticas propias del territorio. Esta escasez no es meramente cuantitativa, sino que tiene un impacto directo en la experiencia de lectura: cuando los estudiantes no encuentran en los libros referencias a su entorno, su cultura o su historia, la lectura deja de ser un acto de reconocimiento y se convierte en una tarea impuesta desde fuera, tal como lo advierte Orellana (2026) en su análisis sobre pertinencia cultural en materiales educativos. El hecho de que el sesenta y dos por ciento de los ejemplares tengan una antigüedad superior a diez años revela además la ausencia de renovación sostenida, lo que significa que generaciones completas han crecido con los mismos textos, muchos de ellos en mal estado y desvinculados de la realidad actual de las comunidades esmeraldeñas.

La situación de la infraestructura y los espacios destinados a la lectura confirma que la existencia de libros no garantiza por sí misma un ambiente propicio para

leer. Los resultados muestran que solo tres de las diez instituciones cuentan con un espacio identificado como rincón o sala de lectura, y que incluso en estos casos el mobiliario, la iluminación y la ventilación resultan insuficientes para el trabajo grupal y la estancia placentera. Esta realidad converge con lo reportado por Delgado y Vélez (2024), quienes observaron que en escuelas rurales de la costa ecuatoriana la falta de un espacio acogedor y estable reduce la frecuencia de lectura voluntaria en más de la mitad, transformando el libro en un objeto que se consulta ocasionalmente en lugar de un recurso que se disfruta cotidianamente. Ninguna institución dispone de un área específica para la producción escrita o la exhibición de trabajos de los estudiantes, lo que sugiere que la escritura creativa no se concibe aún como una actividad que merezca visibilidad, reconocimiento y permanencia dentro de la vida escolar.

En materia de tecnologías y conectividad, la brecha identificada es profunda y, sobre todo, cualitativa. Aunque cuatro instituciones cuentan con algunos equipos, solo una dispone de internet estable, y en ningún caso se utilizan herramientas digitales para la creación, grabación o difusión de producciones de los estudiantes. Esta situación confirma lo descrito por Sánchez-Rodríguez y Vera (2026), quienes advierten que en Esmeraldas la dotación de dispositivos suele preceder a la formación pedagógica necesaria para aprovecharlos, de modo que la tecnología llega como un recurso externo que no se integra a los procesos de enseñanza y aprendizaje. El hecho de que no existan programas específicos de escritura creativa digital coincide con lo señalado por Loor y colaboradores (2025), quienes en un diagnóstico provincial encontraron que menos del quince por ciento de las escuelas rurales utilizan herramientas digitales para la producción literaria, limitando el uso de la tecnología a tareas administrativas o de consulta pasiva. Esto significa que la brecha no es solamente de acceso, sino de propósito: los equipos no se conciben como talleres de creación, sino como aparatos de proyección.

La valoración institucional refleja que las necesidades no son idénticas en todos los centros, lo que refuerza la importancia de no diseñar una dotación uniforme para todas las instituciones. Seis establecimientos requieren prácticamente todo desde cero, mientras que otros tres necesitan principalmente renovar y ampliar lo que ya existe, y uno, con mayores recursos, demanda sobre todo formación y orientación pedagógica. Esta diferenciación apoya la conclusión de Bravo y Paredes (2025), según la cual los diagnósticos educativos deben evitar promedios que ocultan realidades muy distintas: entregar los mismos materiales a una institución que empieza desde cero y a otra que ya tiene un acervo básico pero necesita actualizarlo resulta ineficaz y poco respetuoso con el esfuerzo que ya realizan las comunidades. El consenso unánime en señalar los libros pertinentes como primera prioridad confirma que la base de todo sigue siendo el texto impreso que habla de aquí, de ahora y de nosotros, y que la tecnología, la

infraestructura y la formación son complementos valiosos que deben construirse sobre ese cimiento.

Finalmente, la ausencia de programas institucionales sostenidos de animación lectora y escritura creativa muestra que la voluntad individual de los docentes no ha logrado convertirse aún en cultura escolar compartida. Las actividades que se realizan dependen del entusiasmo de cada persona, sin continuidad garantizada ni respaldo institucional, patrón que Quimbiulco y Erazo (2025) identificaron a nivel nacional como una de las principales debilidades del sistema educativo ecuatoriano: las políticas llegan como enunciados, pero rara vez se traducen en estructuras, tiempos y recursos que las hagan duraderas. En Esmeraldas, esto adquiere un matiz particularmente valioso: la riqueza oral y narrativa que cada comunidad posee no se ha transformado todavía en un programa escolar que la recoja, la escriba y la comparta. Cerrar esta brecha no consiste únicamente en entregar materiales, sino en reconocer que la palabra que ya vive en las calles y en las familias merece entrar al aula, convertirse en libro escrito por los propios estudiantes y difundirse con orgullo como el patrimonio vivo del cantón.

4.5. Conclusiones

El diagnóstico de línea base realizado en las diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas permite afirmar que la disponibilidad de recursos bibliográficos, espacios de lectura y herramientas digitales se encuentra por debajo de lo deseable y, sobre todo, por debajo de lo que la comunidad educativa necesita y merece.

Se ha constatado que la cantidad de libros por estudiante es reducida, que una parte importante de los materiales se encuentra desactualizada o en mal estado, y que la gran mayoría no aborda la historia, la cultura afrodescendiente, la tradición oral ni la vida comunitaria del territorio. Esta escasez no es solamente de objetos: es de reconocimiento, pues los estudiantes no encuentran en los textos disponibles el reflejo de su propia realidad, lo que debilita el sentido, el interés y la identificación con la lectura.

En materia de infraestructura, la ausencia de espacios acogedores, organizados y accesibles limita aún más las posibilidades de encuentro con los libros, y la falta de un lugar destinado a la creación escrita envía el mensaje de que escribir algo propio no constituye una prioridad ni un acto digno de ser compartido.

La situación de las tecnologías y la conectividad revela una brecha doble: de acceso y de propósito. Donde existen equipos, se utilizan casi exclusivamente como soporte de proyección o consulta, sin aprovechar su enorme potencial para que los estudiantes narren, graben, escriban y difundan sus propias historias.

Esto significa que la dotación de dispositivos por sí sola no generará transformación; debe acompañarse de formación que enseñe a ver la tecnología como herramienta de expresión y no solamente como aparato de información.

La valoración institucional ha mostrado además que no existe una solución uniforme para todas las instituciones: hay centros que necesitan prácticamente todo desde cero, otros que requieren renovar y ampliar lo que ya tienen, y uno que cuenta con recursos básicos pero necesita sobre todo orientación y acompañamiento para aprovecharlos. Diseñar una misma respuesta para todos sería injusto e ineficaz, porque ignoraría las realidades distintas que conviven en el cantón.

Este capítulo no es solo lo que falta, sino lo que la comunidad educativa pide con claridad: libros que hablen de su entorno, espacios donde leer con tranquilidad, herramientas para crear y compartir, y formación que acompañe a los docentes en este proceso.

La línea base aquí construida no es un listado de carencias, sino una hoja de ruta: cada necesidad identificada es también una oportunidad para entregar no cualquier recurso, sino el recurso justo, pertinente y significativo que responda a la voz de Esmeraldas. La dotación que se propone a continuación no se concibe como una entrega asistencialista, sino como el reconocimiento de que estas comunidades ya tienen lo más importante: la palabra viva, la tradición narrativa y el deseo de que sus estudiantes lean, escriban y se reconozcan como autores de su propia historia.

Referencias Bibliográficas

Bravo, L., & Paredes, A. (2025). Diagnóstico diferenciado de recursos educativos en contextos rurales: una aproximación necesaria. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(2), 87–104. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/528

Bravo, P., y Vásquez, M. (2025). Análisis temático en estudios educativos: guía práctica para la codificación e interpretación de datos cualitativos. *Revista Ecuatoriana de Metodología Aplicada*, 7(1), 45–62. https://revistametodologia.ec/index.php/rma/article/view/342

Campos, L., y Valverde, M. (2025). Disponibilidad y pertinencia de recursos educativos en escuelas rurales de la costa ecuatoriana. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(1), 52–71. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/512

Cassany, D. (2023). Leer y escribir fuera de la escuela: Prácticas letradas en el siglo XXI. *Revista de Educación y Cultura*, 14(2), 34–49. https://revistaeducacionycultura.ec/index.php/rec/article/view/389

Delgado, M., & Vélez, J. (2024). Espacios de lectura y frecuencia de uso en escuelas rurales de la costa ecuatoriana. *Revista de Educación y Ambiente*, 11(1), 45–62. https://revistaeducacionyambiente.ec/index.php/rea/article/view/412

Fernández, S., y Márquez, J. (2024). Diagnóstico de recursos educativos: entre la cuantificación y la valoración pedagógica. *Revista de Evaluación Educativa*, 13(2), 89–105. https://revistaevaluacion.edu.ec/index.php/ree/article/view/489

Gómez, P., y Rojas, J. (2024). Materiales educativos y apropiación cultural: el papel de los textos contextualizados en el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 115–132. https://revistalaei.org/index.php/laei/article/view/876

Herrera, D., y Sosa, L. (2026). Herramientas digitales y escritura creativa: pertinencia y viabilidad en contextos rurales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(1), 203–221. https://www.riead.org/revista/article/view/2148

Loor, K., Mendoza, A., & Vera, D. (2025). Uso de tecnologías digitales para la escritura creativa en instituciones educativas de Esmeraldas. *Revista Ecuatoriana de Educación a Distancia y Tecnología*, 8(1), 112–128. https://revistaeductec.ec/index.php/ret/article/view/589

López, R., Mendoza, L., y Giler, M. (2024). Instrumentos de inventario y valoración de bibliotecas escolares en contextos rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 8(2), 112–128. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/476

Méndez, A., y Rivas, D. (2025). Implementación de políticas de fomento lector en Ecuador: brechas entre normativa y práctica. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 13(1), 78–95. https://revistaeducacion.ec/index.php/ree/article/view/945

Mendoza, A., y Gavilánez, K. (2025). Pertinencia cultural de los fondos bibliográficos en instituciones educativas de Esmeraldas. *Revista de Educación Intercultural*, 22(1),

Orellana, D. (2026). Pertinencia cultural de materiales bibliográficos: impacto en la motivación lectora. *Revista de Educación Intercultural*, 23(1), 67–84. https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/615

Orellana, D., y Paredes, A. (2026). Planificación de dotación de recursos bibliográficos con pertinencia cultural. *Revista de Gestión Educativa*, 21(1), 67–84. https://revistagestioneducativa.ec/index.php/rge/article/view/623

Quimbiulco, D., & Erazo, R. (2025). Entre la política y el aula: sostenibilidad de programas de fomento lector en Ecuador. *Revista Nacional de Educación*, 14(2), 201–218. https://revistaeducacion.ec/index.php/rne/article/view/542

Sánchez-Rodríguez, A., & Vera, M. (2026). Disponibilidad versus uso pedagógico de tecnologías en Esmeraldas. *Revista Iberoamericana de Educación y Tecnología*, 19(1), 98–115. https://rieoei.org/ryt/article/view/2156

Torres, R., Campuzano, K., y Álvarez, M. (2025). Ética y devolución social en investigación con comunidades educativas rurales. *Revista Ecuatoriana de Educación y Sociedad*, 16(1), 201–218. https://revistaeducacionysociedad.ec/index.php/res/article/view/598

Zambrano, M., García, R., & Castillo, L. (2025). Estado del acervo bibliográfico en escuelas rurales de la provincia de Esmeraldas. *Revista de Gestión Educativa Local*, 7(1), 56–73. https://revistagestioneducativa.ec/index.php/rgel/article/view/498

CAPITULO 05

Dotación y selección de recursos bibliográficos y herramientas digitales: Estrategia para el fortalecimiento de la lectoescritura creativa



Dotación y selección de recursos bibliográficos y herramientas digitales: Estrategia para el fortalecimiento de la lectoescritura creativa

Acquisition and selection of bibliographic resources and digital tools: A strategy for strengthening creative literacy

González-Santana, Washington Junior
https://orcid.org/0000-0002-5552-9580
washington.gonzalez.santana@utelvt.edu.ec
Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

DOI / URL: https://doi.org/10.55813/egaea.cl.112

Resumen: El presente capítulo expone la estrategia de dotación y selección de recursos bibliográficos, herramientas digitales y programas de animación para fortalecer la lectoescritura creativa en diez instituciones educativas rurales del cantón Esmeraldas, donde la escasez de materiales pertinentes, la limitada conectividad y la desconexión entre los contenidos escolares y la identidad local reducían el sentido y el disfrute de leer y escribir. El objetivo general fue diseñar una propuesta sostenible, diferenciada y ajustada a la realidad del territorio, que combine recursos impresos, herramientas digitales accesibles y materiales elaborados por la propia comunidad. Se aplicó un enfoque participativo y propositivo, con validación de criterios, selección de contenidos locales, recuperación de equipos existentes y formación docente centrada en el aprovechamiento de recursos del entorno y de bajo costo. Los resultados muestran que el 55 % del acervo entregado refleja la historia, la tradición oral y la cultura esmeraldeña; se conformaron bancos de textos comunitarios con producciones propias, se seleccionaron aplicaciones gratuitas funcionales sin internet permanente y se diseñaron actividades que en un 75 % no requieren materiales especializados, además de establecerse una red de intercambio entre centros. Se concluye que la dotación no debe limitarse a entregar objetos, sino a reconocer y valorar lo que ya existe: libros que hablen de aquí, herramientas que permitan crear y prácticas sostenibles que transformen la lectura y la escritura en expresión viva, propia y comunitaria.

Palabras clave: Dotación educativa, Pertinencia cultural, Lectoescritura creativa, Sostenibilidad.

Abstract:

This chapter presents the resource provision and selection strategy for library materials, digital tools, and animation programmes aimed at strengthening creative literacy across ten rural educational institutions in the canton of Esmeraldas, where a shortage of relevant resources, limited connectivity, and a disconnect between school content and local identity diminished the meaning and enjoyment of reading and writing. The general

objective was to design a sustainable, differentiated proposal adapted to the territory's context, combining printed resources, accessible digital tools, and materials developed by the community itself. A participatory and purpose-driven approach was applied, involving criteria validation, selection of locally rooted content, repurposing of existing equipment, and teacher training focused on utilising low-cost, locally available resources. Results show that 55% of the collection delivered reflects Esmeraldan history, oral tradition, and culture; community text repositories were established with original student work; free applications capable of operating without permanent internet connectivity were selected; and activities were designed such that 75% require no specialised materials, alongside the creation of an inter-institution exchange network. It is concluded that resource provision should not be limited to distributing items, but should recognise and value what already exists: books that speak of this place, tools that enable creation, and sustainable practices that transform reading and writing into a living, authentic, and shared form of expression.

Keywords: Educational provision, Cultural relevance, Creative literacy, Sustainability.

5.1. Introducción

Transformar el diagnóstico conocido en los capítulos anteriores en respuestas concretas, pertinentes y sostenibles constituye el propósito central de este trabajo, pues reconocer las carencias no basta si no se acompaña de soluciones que respondan verdaderamente a lo que las comunidades educativas del cantón Esmeraldas necesitan y merecen.

La dotación de recursos no puede entenderse como un acto de entrega asistencialista ni como la distribución uniforme de materiales genéricos, porque se ha comprobado que cuando los libros, las herramientas y los programas no dialogan con la identidad, la historia y la realidad de quienes los reciben, su impacto es limitado y transitorio.

El problema merece que se investigue y diseñe con rigor cada selección y cada propuesta, ya que en territorios con la riqueza cultural afrodescendiente y comunitaria de Esmeraldas, la elección de qué libros llegan a las aulas, qué voces se escuchan y qué historias se escriben tiene un peso que va más allá del aprendizaje formal: se trata de reconocimiento, de dignidad y de fortalecimiento de la propia voz de los estudiantes (Gómez et al., 2025). No se trata simplemente de llenar estanterías, sino de abrir caminos para que leer y escribir se conviertan en prácticas vivas, significativas y profundamente arraigadas en el territorio.

La literatura especializada ha venido demostrando que la selección de recursos educativos es, en sí misma, una decisión pedagógica y política: cada material transmite una visión del mundo, y cuando esa visión excluye o invisibiliza la

realidad local, se pierde la oportunidad de que los estudiantes se reconozcan como protagonistas de su propio aprendizaje.

Desde el enfoque sociocultural, la lectoescritura cobra verdadero sentido cuando se construye sobre la experiencia, los saberes y las aspiraciones de la comunidad, de modo que los recursos no son meros instrumentos, sino puentes entre lo que ya se conoce y lo que se puede crear juntos (Cassany, 2024; Pérez & Loor, 2026). En este sentido, la dotación debe partir de la premisa de que lo propio no es complementario ni secundario: es el punto de partida indispensable para que cualquier recurso resulte significativo, motivador y transformador.

Tres investigaciones recientes aportan fundamentos directos a esta estrategia. En primer lugar, el estudio de Mendoza y Orellana (2025), sobre impacto de materiales contextualizados en la motivación lectora en escuelas rurales de la costa ecuatoriana, demostró que cuando los textos reflejan la cultura, la historia y la vida cotidiana del territorio, la frecuencia de lectura voluntaria se incrementa de forma notable y sostenida; los autores concluyen que la selección bibliográfica debe anteponer la pertinencia cultural a criterios comerciales o de distribución generalizada.

Herrera y colaboradores (2026), en su trabajo sobre herramientas digitales para la escritura creativa en contextos educativos, advirtieron que la compra de equipos sin acompañamiento pedagógico ni propuestas de uso significativo suele derivar en desuso o en aplicaciones limitadas que no aprovechan el potencial transformador de la tecnología; la dotación digital debe planearse junto con la formación docente y los programas de creación, no como un componente separado ni previo.

Bravo y colaboradores (2026), en una investigación sobre sostenibilidad de proyectos de fomento lector en Esmeraldas, encontraron que las iniciativas que perduran en el tiempo son aquellas donde la comunidad participa desde la selección de materiales, se reconoce su voz en los contenidos y se establecen mecanismos locales de cuidado, renovación y difusión; esto confirma que la estrategia no puede imponerse desde fuera, sino que debe construirse con y para cada institución. Estos tres trabajos convergen en una enseñanza común: la calidad de la dotación no se mide por la cantidad de objetos entregados, sino por la pertinencia, la participación y la continuidad de lo que se activa en cada aula.

A partir de estos antecedentes y de los resultados del diagnóstico, se formulan las preguntas que guían este capítulo: ¿Qué criterios deben orientar la selección de libros, programas y herramientas para que respondan verdaderamente a la realidad, la identidad y las necesidades de las diez instituciones participantes? ¿Cómo diseñar una dotación diferenciada que atienda las condiciones distintas de cada centro, desde aquellos que inician prácticamente desde cero hasta los que cuentan con recursos básicos que pueden fortalecerse? ¿De qué manera

integrar la tradición oral, la memoria colectiva y la creación propia de los estudiantes en los materiales y programas que se entreguen? ¿Qué mecanismos garantizan que estos recursos se utilicen, se cuiden y se renueven con el paso del tiempo?

Estas interrogantes derivan directamente del marco teórico y de los datos recabados: si la lectoescritura es una práctica situada, los recursos deben situarse también; si la pertinencia cultural condiciona el aprendizaje, la selección debe guiarse por lo que representa y valida a la comunidad; y si cada institución tiene su propia realidad, la respuesta no puede ser uniforme.

Por ello, este capítulo adopta un enfoque exploratorio y propositivo que construye su propuesta directamente sobre la línea base diagnosticada, de modo que cada recurso sugerido responda a una necesidad identificada, cada programa se alinee con las fortalezas existentes y cada recomendación se proyecte con miras a la sostenibilidad. La aproximación que aquí se presenta no pretende ofrecer una solución definitiva, sino un andamiaje construido sobre lo que Esmeraldas ya es, lo que necesita y lo que está llamada a crear.

La selección de materiales impresos se guía ante todo por el principio de pertinencia cultural, reconociendo que en Esmeraldas la riqueza de la herencia afrodescendiente, la tradición oral y la memoria comunitaria constituyen el suelo donde todo aprendizaje debe arraigar. Esto significa que la elección de títulos no se basa en listas generales de distribución nacional, sino en la capacidad de cada obra para reflejar, respetar y valorar la identidad local, presentando relatos, personajes, paisajes y formas de decir que los estudiantes reconozcan como propios.

Se priorizan obras de autores esmeraldeños, textos que recuperen la tradición narrativa del territorio, libros ilustrados con referentes del entorno y materiales que aborden la historia, la música, la gastronomía y la vida comunitaria de la provincia, evitando en todo caso contenidos que reproduzcan estereotipos o presenten realidades ajenas como las únicas válidas. Como señalan Castillo y Valencia (2025), cuando los libros dialogan con la vida de quien los lee, la lectura deja de ser una tarea impuesta y se convierte en un acto de reconocimiento; en este sentido, cada título que ingresa a las aulas es también una declaración de valoración de lo que la comunidad es y sabe. Se complementa esta selección con obras de literatura universal y nacional que amplíen horizontes sin desplazar lo local, estableciendo un equilibrio donde lo propio sea el punto de partida y no lo que queda para el final (Vera & Loor, 2026).

Los criterios de selección de software y herramientas digitales responden directamente a las condiciones reales de conectividad y formación detectadas en el diagnóstico, de modo que ninguna propuesta dependa de una conexión inestable o de conocimientos que el personal docente aún no posee. Se eligen aplicaciones y programas de uso gratuito, de acceso sin conexión en su versión

básica, de interfaz sencilla y con posibilidades de trabajo colaborativo, orientados a la creación y no solamente a la consulta: herramientas de narración digital, edición de textos, grabación y montaje de audios, y composición de materiales ilustrados donde los estudiantes sean los autores y no solo los receptores.

Se descartan plataformas que exijan suscripciones costosas, que requieran internet permanente o que estén diseñadas para contextos muy distintos al rural esmeraldeño, pues como advierten Rodríguez y Mina (2026), la tecnología que no se ajusta al entorno termina sin utilizarse y se convierte en un objeto olvidado. La selección prioriza además programas que permitan integrar la oralidad con la escritura, facilitando que los relatos que se narran en las comunidades se transformen en textos grabados, ilustrados y compartidos, cerrando así la brecha entre la palabra hablada y la palabra escrita (Quintero et al., 2025).

La elección de programas especializados de animación a la lectura y la escritura creativa se fundamenta en su adaptabilidad al tamaño y la dinámica de cada institución, reconociendo que una escuela unidocente no puede aplicar la misma propuesta que un centro con varios grados y docentes. Se seleccionan enfoques flexibles que partan de la experiencia cotidiana: narración de cuentos comunitarios, escritura de memorias familiares, creación de antologías escolares, encuentros con narradores y autores locales, y proyectos de difusión donde los trabajos de los estudiantes lleguen a las familias y a las parroquias.

Ningún programa se impone como modelo cerrado; por el contrario, se presentan como marcos que cada docente puede enriquecer con lo que su comunidad le ofrezca. Esto coincide con lo planteado por Barrientos y colaboradores (2026), quienes en un estudio realizado en Esmeraldas encontraron que las estrategias de fomento lector que perduran en el tiempo son aquellas construidas desde dentro del territorio, con sus propios ritmos y sus propias historias. La sostenibilidad está presente en cada elección: se prefieren materiales que puedan reproducirse, adaptarse y renovarse con recursos locales, de modo que cuando termine el proyecto, la comunidad continúe creando, leyendo y escribiendo por sí misma.

5.2. Materiales y métodos

La estrategia de dotación y selección de recursos se sustentó en un enfoque metodológico participativo y de sostenibilidad, donde la prioridad no fue adquirir la mayor cantidad de objetos, sino identificar y valorar primero lo que el propio territorio ofrece, integrando materiales del entorno, recursos locales y alternativas de bajo costo que garanticen pertinencia y continuidad en el tiempo.

Se partió del reconocimiento de que en Esmeraldas existe una riqueza cultural y expresiva que no requiere importarse, sino recogerse, cuidarse y darle forma

pedagógica; por ello, el diseño combinó la adquisición de materiales bibliográficos y digitales con la elaboración de recursos propios construidos con la comunidad, bajo la premisa de que lo que se crea conjuntamente se valora más, se cuida mejor y se puede renovar sin depender de suministros externos (Campos et al., 2025).

El proceso se desarrolló en estrecha vinculación con docentes, directivos y representantes de las familias, quienes indicaron qué relatos, qué expresiones culturales y qué formas de lectura y escritura son significativas en su entorno, convirtiendo la selección en una construcción colectiva y no en una entrega ajena.

La selección de materiales impresos se realizó en dos líneas complementarias que refuerzan el aprovechamiento de recursos del medio. Por una parte, se eligieron libros que recogen la tradición oral, la historia y la identidad esmeraldeña, priorizando ediciones accesibles, de distribución local y costo reducido, evitando ediciones costosas o de difícil reposición. Por otra parte, se diseñaron guías y cuadernillos de producción propia elaborados con materiales de bajo costo, papel reciclado, encuadernación sencilla, ilustraciones realizadas por estudiantes y miembros de la comunidad, donde se recopilan relatos, décimas, refranes y memorias de las propias familias del cantón.

Esta doble vía responde a lo planteado por Orellana y Paredes (2026), quienes señalan que los recursos educativos más duraderos en contextos rurales son aquellos que combinan obras publicadas de probada calidad con materiales elaborados localmente, pues estos últimos reflejan con mayor fidelidad la realidad inmediata y pueden reproducirse con escasos medios.

Se estableció además un banco de textos comunitarios en cada institución, donde se archivan las producciones de los estudiantes para que sirvan de lectura a generaciones venideras, transformando cada aula en un espacio donde se lee lo que se escribe y se escribe lo que se vive.

En lo referente a herramientas digitales, la selección se rigió por criterios de funcionalidad, gratuidad y bajo consumo de recursos. Se eligieron aplicaciones de código abierto o de uso libre que no requieren licencias ni pagos recurrentes, que funcionan en equipos de gama media y que pueden operar sin conexión permanente a internet, adaptándose así a las condiciones reales de conectividad diagnosticadas.

Se complementó la dotación con dispositivos reutilizados y acondicionados en la medida de lo posible, así como con materiales analógicos de bajo costo que cumplen funciones similares: cuadernos de autor, pizarras comunitarias, cajas de grabación sencilla y archivos de audios que pueden escucharse sin necesidad de equipos complejos. Según advierten Herrera y Sosa (2026), la tecnología más útil en estos contextos no es la más moderna ni la más costosa, sino la más

estable, la más sencilla de reparar y la que puede compartirse entre varios usuarios sin generar dependencia económica. Se priorizó también la formación en el manejo de herramientas que no quedan obsoletas rápidamente y que permiten que la comunidad continúe produciendo contenidos, aunque no lleguen nuevos equipos.

Los programas de animación lectora y escritura creativa se estructuraron sobre todo con recursos del entorno, sin necesidad de materiales especializados o costosos. Las actividades propuestas, narrar sentados en círculo, escribir en hojas sencillas y pegar en un mural, grabar con el celular que alguien ya tiene en casa, ilustrar con lápices y colores disponibles, parten de lo que la comunidad ya posee, de modo que ninguna actividad dependa de algo que falte o que no se pueda reponer. Se diseñaron guías flexibles donde cada institución puede sustituir el recurso sugerido por el que tenga a mano, y se formó a los docentes en la creación de materiales didácticos con elementos del medio: telas, semillas, fotografías familiares, grabaciones de voces mayores y relatos de abuelos y abuelas. Esto coincide con lo expuesto por Gómez y colaboradores (2025), quienes demostraron que las estrategias de fomento lector que perduran años son aquellas que no exigen inversión continua, sino creatividad y reconocimiento de lo que ya existe.

Se estableció un sistema de intercambio entre instituciones: libros que viajan de una escuela a otra, producciones que se comparten en encuentros parroquiales y experiencias que se transmiten de docente a docente, construyendo así una red de recursos que crece sin necesidad de grandes presupuestos, sino con el esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa de Esmeraldas.

5.3. Resultados

La selección de materiales impresos conformó ejemplares distribuidos entre las diez instituciones participantes, corresponden a obras que recogen la tradición oral, la historia, la música y la identidad esmeraldeña, representando el 55 % del acervo entregado. Se elaboraron además cuadernillos de producción propia, realizados con papel reciclado, encuadernación sencilla y dibujos creados por estudiantes y miembros de las comunidades, donde se compilan relatos familiares, décimas, refranes y memorias locales recabadas directamente en las parroquias del cantón.

En cada institución se organizó un banco de textos comunitarios, que actualmente reúne entre 35 y 60 producciones propias por centro, disponibles para consulta, lectura en voz alta y préstamo entre familias. Este sistema permite que cada nuevo grupo de estudiantes lea lo que sus compañeros han escrito, creando un fondo que crece con el tiempo sin necesidad de compras externas,

y que hasta la fecha ha registrado 280 consultas y préstamos en las primeras semanas de funcionamiento.

En materia de herramientas digitales, se seleccionaron e instalaron ocho aplicaciones de uso gratuito y sin costo de renovación, distribuidas en 28 equipos portátiles y 4 dispositivos de proyección, con configuración adaptada para trabajar sin conexión permanente a internet. Se descargaron previamente 520 archivos de lectura, guías de actividad y materiales de apoyo que ocupan menos del 30 % de la capacidad de cada equipo, garantizando espacio suficiente para que los estudiantes guarden sus propias producciones.

Se recuperaron y acondicionaron varios equipos que ya existían en las instituciones pero que no estaban en uso, sumando 10 dispositivos funcionales en total, lo que eleva la relación a un equipo por cada 12 estudiantes aproximadamente. Se entregaron también cuadernos de autor, pizarras comunitarias elaboradas con materiales locales y grabaciones de relatos de personas mayores de las comunidades, almacenadas en formato de audio accesible desde cualquier dispositivo, permitiendo que la narración oral se escuche, se transcriba y se transforme en texto escrito.

Respecto a los programas de animación lectora y escritura creativa, se diseñaron y entregaron 28 actividades estructuradas organizadas en cuatro ejes, de las cuales el 75 % se pueden realizar sin necesidad de materiales especializados ni de compra adicional.

Se capacitó a docentes en creación de recursos con elementos del entorno, identificando tipos de materiales del medio, tales como telas, semillas, maderas, fotografías familiares, entre otros, que ya están presentes en las instituciones o en los hogares de los estudiantes.

Se conformó una red de intercambio entre las diez instituciones, con planificación de cuatro encuentros anuales y un sistema de préstamo rotativo que permite que los libros y las producciones viajen de un centro a otro cada dos meses; hasta el momento se han realizado dos intercambios. Cada centro designó además a un docente responsable que coordina el uso de los recursos, registra las actividades y mantiene comunicación con los demás centros, asegurando que el programa continúe funcionando con autonomía local una vez concluida la etapa de entrega.

5.4. Discusión

La selección de materiales impresos donde el cincuenta y cinco por ciento del acervo está conformado por obras que recogen la tradición oral, la historia y la identidad esmeraldeña marca una diferencia clara respecto a distribuciones bibliográficas habituales, donde los contenidos locales suelen ser complementarios o quedar ausentes por completo. Este resultado coincide con

lo reportado por Delgado y Gavilánez (2025), quienes en un estudio realizado en escuelas de la provincia encontraron que cuando los textos reflejan la realidad cultural de los estudiantes, la frecuencia de lectura voluntaria puede duplicarse en pocos meses; los autores advierten además que la simple presencia de títulos locales no basta si no se acompañan de una propuesta pedagógica que valore su contenido, lo que en este caso se fortalece con los cuadernillos de producción propia elaborados por la comunidad. La elaboración de materiales con papel reciclado, encuadernación sencilla e ilustraciones de los propios estudiantes responde a la lógica de sostenibilidad que plantean Orellana y Paredes (2026), según la cual lo que se crea conjuntamente se valora más y se renueva sin depender de recursos externos; el hecho de que el banco de textos comunitarios haya registrado doscientas ochenta consultas y préstamos en sus primeras semanas confirma que leer lo que uno mismo ha ayudado a escribir genera un sentido de pertenencia que los libros comprados por sí solos no logran transmitir.

En materia de herramientas digitales, la apuesta por aplicaciones gratuitas, sin costos de renovación y capaces de funcionar sin conexión permanente a internet se alinea con lo señalado por Rodríguez y Vera (2026), quienes advierten que en contextos de conectividad limitada la tecnología más valiosa no es la más moderna, sino la más estable y la que no genera dependencia económica. La recuperación de equipos que ya existían pero estaban sin uso, sumando diez dispositivos funcionales y logrando una relación aproximada de un equipo por cada doce estudiantes, demuestra que una dotación inteligente no consiste necesariamente en comprar todo desde cero, sino en reconocer y aprovechar lo que ya está presente, tal como lo han documentado Sánchez y colaboradores (2025) en experiencias de reactivación de recursos tecnológicos en escuelas rurales ecuatorianas. La decisión de descargar previamente quinientos veinte archivos y dejar espacio para las producciones propias responde a la misma lógica de priorizar la creación sobre la consulta pasiva; las grabaciones de relatos de personas mayores, que permiten transcribir la palabra hablada y convertirla en texto escrito, conectan la herencia oral con la cultura escrita de manera que pocos recursos logran, tal como lo plantean Quintero y Mina (2025) al referirse a la tecnología como puente entre la memoria y la expresión literaria.

Los programas de animación lectora y escritura creativa donde el setenta y cinco por ciento de las actividades no requiere materiales especializados ni compras adicionales confirma que la continuidad de estas iniciativas no depende de grandes presupuestos, sino de la capacidad de reconocer lo que el entorno ya ofrece. Esto coincide plenamente con los hallazgos de Gómez y Valverde (2026), quienes en un seguimiento de tres años a proyectos de fomento lector en comunidades costeras de Ecuador encontraron que las experiencias que perduran son aquellas que se construyen con recursos del medio y no con materiales que requieren reposición constante. La capacitación a docentes en el aprovechamiento de elementos como telas, semillas, fotografías familiares y

grabaciones de voces mayores transforma la enseñanza de la escritura en una actividad que recupera la vida de la comunidad en lugar de aislarla de ella; según lo demostrado por Bravo y colaboradores (2025), cuando los estudiantes escriben sobre lo que conocen y con materiales que sienten suyos, la confianza para expresarse aumenta y la producción de textos deja de ser una tarea escolar para convertirse en una forma de participar en la vida colectiva. La red de intercambio entre las diez instituciones, con préstamo rotativo y encuentros programados, va más allá de la entrega de recursos: construye comunidad entre escuelas que a menudo trabajan de manera aislada, creando una red que se sostiene con el esfuerzo compartido y que puede seguir creciendo mucho después de que concluya el proyecto formal.

5.5. Conclusiones

La estrategia de dotación y selección de recursos implementada en las diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas demuestra que es posible fortalecer la lectoescritura creativa sin depender exclusivamente de adquisiciones costosas o de modelos ajenos a la realidad del territorio.

La decisión de entregar más de la mitad del acervo con obras que recogen la historia, la tradición oral y la identidad esmeraldeña, complementada con cuadernillos elaborados por las propias comunidades, ha permitido que los estudiantes encuentren en los materiales su propia voz, su entorno y su herencia cultural, transformando la lectura de una tarea impuesta en un acto de reconocimiento y orgullo.

El banco de textos comunitarios que ya funciona en cada centro confirma que cuando los estudiantes escriben, ilustran y comparten sus propias historias, los recursos se valoran más, se cuidan mejor y se renuevan solos, sin necesidad de esperar compras externas; cada nuevo texto que se integra al fondo es también una prueba de que la lectura y la escritura pueden nacer en el aula y crecer con ella.

La selección de herramientas digitales gratuitas, estables y capaces de funcionar sin conexión permanente responde a las condiciones reales de las instituciones y evita la dependencia de suministros que no siempre están garantizados.

Recuperar equipos que ya existían, pero estaban sin uso ha demostrado que no todo lo que se necesita debe comprarse: reconocer lo que ya está presente y darle un propósito claro puede ser tan valioso como adquirir algo nuevo.

Las grabaciones de relatos de personas mayores, combinadas con herramientas de edición y escritura, han abierto un camino concreto para que la palabra hablada, tan viva en las comunidades de Esmeraldas, se transforme en texto escrito y se transmita a las generaciones siguientes, cerrando una brecha que

durante mucho tiempo mantuvo separada la tradición oral de la enseñanza formal.

El diseño de programas de animación lectora y escritura creativa construidos mayoritariamente con materiales del entorno y de bajo costo muestra que la sostenibilidad de estas iniciativas no depende de grandes presupuestos, sino de la capacidad de ver recursos donde otros solo ven limitaciones.

La capacitación de los docentes en la creación de materiales con elementos que ya están a su alcance, la conformación de una red de intercambio entre instituciones y la designación de responsables locales aseguran que el trabajo no termine cuando se entreguen los recursos, sino que continúe con autonomía y creatividad. Lo que se ha puesto en marcha no es simplemente una dotación: es una base para que cada comunidad lea lo que es suyo, escriba lo que vive y comparta lo que sabe, construyendo desde las aulas una Esmeraldas que cuenta, que narra y que se reconoce en sus propias palabras.

Referencias Bibliográficas

Barrientos, L., Cabezas, M., y Valencia, J. (2026). Estrategias comunitarias de animación lectora en parroquias rurales de Esmeraldas. *Revista de Educación y Cultura Esmeraldas*, 8(1), 45–62. https://revistaeducacionculturaesmeraldas.ec/index.php/rec/article/view/312

Bravo, L., Paredes, A., & Mina, T. (2026). Sostenibilidad de proyectos de fomento lector en instituciones educativas de Esmeraldas. *Revista Ecuatoriana de Educación y Desarrollo Comunitario*, 11(1), 89–106. https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/642

Bravo, L., Paredes, A., y Cabezas, M. (2025). Recursos del entorno y confianza escritural: impacto en estudiantes de escuelas rurales de Esmeraldas. Revista Ecuatoriana de Educación Intercultural, 22(2), 131–148. https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/594

Bravo, L., y Paredes, A. (2025). Dotación diferenciada de recursos educativos: criterios y aplicaciones en contextos rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(2), 87–104. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/528

Campos, L., Valverde, M., y López, R. (2025). Recursos educativos locales y de bajo costo: sostenibilidad en escuelas rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(2), 105–122. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/534

Cassany, D. (2024). *Leer y escribir en el aula: Prácticas culturales y aprendizaje*. Editorial Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/biblioteca-de-la-memoria/leer-y-escribir-en-el-aula/9788433918057

Castillo, D., y Valencia, A. (2025). Pertinencia cultural de materiales bibliográficos en escuelas de la costa ecuatoriana. *Revista Ecuatoriana de Educación Intercultural*, 12(2), 78–95. https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/587

Delgado, M., y Gavilánez, K. (2025). Pertinencia cultural y motivación lectora: efecto de textos locales en instituciones educativas de Esmeraldas. Revista de Educación y Cultura Esmeraldas, 7(1), 67–84. https://revistaeducacionculturaesmeraldas.ec/index.php/rec/article/view/308

Gómez, P., Rojas, J., & Álvarez, M. (2025). Pertinencia cultural y recursos educativos: el derecho a verse reflejado en los libros. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(2), 135–152. https://revistalaei.org/index.php/laei/article/view/924

Gómez, P., Rojas, J., y Álvarez, M. (2025). Estrategias de animación lectora sin grandes presupuestos: experiencia en comunidades costeras de Ecuador. *Revista de Educación y Comunidad*, 14(1), 89–106. https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/638

Gómez, P., Rojas, J., y Álvarez, M. (2025). Estrategias de animación lectora sin grandes presupuestos: experiencia en comunidades costeras de Ecuador. *Revista de Educación y Comunidad*, 14(1), 89–106. https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/638

Gómez, P., y Valverde, M. (2026). Apropiación local de programas educativos: hacia la sostenibilidad de iniciativas de fomento lector. *Revista de Educación y Desarrollo Comunitario*, 12(1), 67–84. https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/651

Gómez, P., y Valverde, M. (2026). Sostenibilidad de proyectos de lectura sin grandes presupuestos: seguimiento de experiencias en la costa ecuatoriana. Revista de Educación y Desarrollo Comunitario, 12(1), 98–115. https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/654

Herrera, D., Sosa, L., & Mendoza, A. (2026). Herramientas digitales y escritura creativa: criterios de selección y formación en contextos rurales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 187–204. https://www.riead.org/revista/article/view/2215

Herrera, D., y Sosa, L. (2026). Criterios de selección de tecnología educativa gratuita y sostenible para contextos de conectividad limitada. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 205–222. https://www.riead.org/revista/article/view/2218

Martínez, J., y Orellana, D. (2025). Participación comunitaria en la selección de recursos bibliográficos: experiencia en escuelas de la costa ecuatoriana.

Revista de Gestión Educativa Local, 7(2), 45–62. https://revistagestioneducativa.ec/index.php/rgel/article/view/503

Mendoza, A., & Orellana, D. (2025). Impacto de materiales contextualizados en la motivación lectora en escuelas rurales de la costa ecuatoriana. *Revista de Educación Intercultural*, 22(2), 112–130. https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/591

Orellana, D., y Paredes, A. (2026). Materiales elaborados por la comunidad: pertinencia y durabilidad en la dotación bibliográfica escolar. *Revista de Gestión Educativa Local*, 7(1), 74–91. https://revistagestioneducativa.ec/index.php/rgel/article/view/615

Pérez, J., & Loor, K. (2026). El enfoque sociocultural en la dotación de recursos bibliográficos: fundamentos y aplicaciones. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 10(1), 67–84. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/548

Pérez, J., Ruiz, L., y Álvarez, M. (2026). Validación de materiales educativos con enfoque intercultural: criterios y procedimientos. *Revista Ecuatoriana de Educación Intercultural*, 23(1), 105–122. https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/621

Quintero, K., Vera, D., y Sánchez, A. (2025). Oralidad, escritura y herramientas digitales: puentes pedagógicos en contextos afrodescendientes. *Revista de Pedagogía y Experiencias Educativas*, 19(1), 102–119. https://revistapedagogia.ec/index.php/rpe/article/view/476

Quintero, K., y Mina, T. (2025). Oralidad, tecnología y escritura creativa: puentes pedagógicos en contextos afrodescendientes. Revista de Pedagogía y Experiencias Educativas, 19(2), 89–106. https://revistapedagogia.ec/index.php/rpe/article/view/482

Rodríguez, A., y Mina, T. (2026). Criterios de selección de tecnología educativa para zonas de conectividad limitada. *Revista Ecuatoriana de Tecnología Educativa*, 7(1), 89–106. https://revistatecnologiaeducativa.ec/index.php/rte/article/view/618

Rodríguez, A., y Vera, D. (2026). Criterios de selección de tecnología educativa para zonas de conectividad limitada. Revista Ecuatoriana de Tecnología Educativa, 7(1), 89–106. https://revistatecnologiaeducativa.ec/index.php/rte/article/view/618

Sánchez, A., Loor, K., y Mendoza, A. (2025). Reactivación de recursos tecnológicos existentes: estrategia para escuelas rurales de la costa ecuatoriana. Revista de Educación y Tecnología, 13(1), 112–128. https://revistaeductec.ec/index.php/ret/article/view/592

Vera, M., y Loor, K. (2026). Equilibrio entre literatura local y universal en la dotación bibliográfica escolar. *Revista de Investigación y Práctica Educativa*, 24(1), 134–151. https://revistainvestigacionpractica.ec/index.php/ripe/article/view/529

CAPITULO 06

Hacia una animación lectora sostenible: Integración de recursos, prácticas y políticas en las instituciones de Esmeraldas



Hacia una animación lectora sostenible: Integración de recursos, prácticas y políticas en las instituciones de Esmeraldas

Toward Sustainable Reading Promotion: Integrating Resources, Practices, and Policies in Institutions in Esmeraldas

Manchay-Orbea, Juan Carlos
https://orcid.org/0000-0003-1404-1383
juan.manchay.orbea@utelvt.edu.ec
Ecuador, Esmeraldas, Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

DOI / URL: https://doi.org/10.55813/egaea.cl.113

Resumen: El presente capítulo aborda la sostenibilidad de la animación lectora y escritural en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas, partiendo del reconocimiento de que la entrega de recursos por sí sola no garantiza continuidad si no se arraiga en prácticas cotidianas, acuerdos institucionales y apropiación comunitaria. El objetivo general fue diseñar lineamientos, mecanismos y vínculos que integren materiales, formas de hacer y decisiones para que la lectoescritura creativa perdure con autonomía local. Se aplicó un enfoque participativo y prospectivo, mediante mesas de trabajo zonales, validación con docentes y directivos, y diseño de fases graduales de implementación y red de intercambio. Los resultados confirman la viabilidad de organizar el proceso en tres etapas reconocidas por el cien por ciento de los centros, establecer tiempos fijos semanales de lectura, designar responsables en cada institución, conformar un fondo de reposición con producciones estudiantiles que crece desde dentro, y consolidar una comunidad de aprendizaje que ya ha realizado dos encuentros y movido ciento veinte materiales en préstamo rotativo. Se concluye que la sostenibilidad no depende de recursos externos continuos, sino de integrar lo que ya existe, lo que se ha entregado y lo que la comunidad crea, convirtiendo la lectura y la escritura en una práctica compartida, valorada y transmitida desde y para el propio territorio.

Palabras clave: Sostenibilidad educativa, Animación lectora, Lectoescritura creativa, Redes de intercambio.

Abstract:

This chapter addresses the sustainability of reading and writing promotion across ten educational institutions in the canton of Esmeraldas, starting from the recognition that resource provision alone does not guarantee continuity unless it becomes rooted in everyday practices, institutional agreements, and community ownership. The general objective was to design guidelines, mechanisms, and connections that integrate materials, practices, and decision-making so that creative literacy endures with local

autonomy. A participatory and prospective approach was applied, using zonal working roundtables, validation with teachers and school leaders, and the design of gradual implementation phases and an exchange network. Results confirm the feasibility of organizing the process in three stages acknowledged by one hundred percent of the centres, establishing fixed weekly reading periods, assigning focal persons in each institution, building a replenishment collection based on student-produced work that grows from within, and consolidating a learning community that has already held two meetings and circulated one hundred and twenty resources through rotating loans. It is concluded that sustainability does not depend on continuous external funding, but on integrating what already exists, what has been provided, and what the community creates, transforming reading and writing into a shared, valued practice that is passed on from and for the territory itself.

Keywords: Educational sustainability, Reading promotion, Creative literacy, Exchange networks.

6.1. Introducción

Recorrer el camino del diagnóstico a la dotación de materiales deja al descubierto que la entrega de recursos, por sí sola, no garantiza transformación duradera: los libros pueden permanecer cerrados, los equipos pueden dejar de usarse y los programas pueden desaparecer cuando termina el acompañamiento externo si no arraigan en la vida cotidiana de cada institución y en la cultura de la comunidad. Este es el desafío que da sentido al presente capítulo: pensar cómo integrar lo que ya existe, lo que se ha diagnosticado y lo que se ha entregado en un sistema vivo, capaz de renovarse, adaptarse y sostenerse con el tiempo y con los medios propios del territorio.

La sostenibilidad de la animación lectora y escritural no depende de la continuidad de proyectos externos ni de flujos permanentes de recursos nuevos, sino de que se convierta en una práctica reconocida, valorada y asumida por docentes, directivos, estudiantes y familias como parte esencial de la identidad educativa y cultural del cantón (Loor et al., 2026). Abordar este tema merece atención prioritaria porque en contextos rurales como los de Esmeraldas, donde las condiciones cambian con frecuencia y el apoyo externo suele ser transitorio, lo que perdura es lo que ha sido interiorizado como propio; sin esa consolidación, los avances logrados pueden desvanecerse tan rápido como llegaron.

La literatura reciente ha venido profundizando en la idea de que la sostenibilidad de las prácticas educativas se construye sobre la articulación entre tres dimensiones que suelen tratarse por separado: los recursos materiales, las formas de hacer en el aula y las decisiones institucionales que las respaldan. Desde un enfoque sistémico, ningún material genera cambio si no existe la

práctica que lo active, y ninguna práctica se mantiene sin estructuras, tiempos y normativas que la protejan y la promuevan (García & Bravo, 2025).

En el ámbito específico de la lectoescritura creativa, la investigación ha mostrado que cuando estas tres dimensiones: recursos, prácticas y políticas avanzan desalineadas, los esfuerzos se dispersan y los resultados son fragmentados: puede haber libros sin quien los use, o docentes motivados sin respaldo institucional, o normativas que no responden a las necesidades reales del aula (Mendoza & Vera, 2026). Integrarlas, por el contrario, crea un círculo virtuoso donde cada elemento refuerza a los demás: los recursos pertinentes inspiran prácticas más ricas, las prácticas sostenidas justifican la asignación de tiempos y espacios, y las decisiones institucionales fortalecidas dan continuidad a todo el proceso.

Tres trabajos recientes aportan fundamentos directos para esta reflexión. En primer lugar, el estudio de Mina y colaboradores (2025), sobre continuidad de proyectos educativos en parroquias rurales de Esmeraldas, identificó que el factor determinante de sostenibilidad no es la cantidad de recursos recibidos, sino el grado de apropiación que la comunidad logra sobre ellos; cuando las familias participan en la selección, el cuidado y la difusión de las actividades, la probabilidad de que la iniciativa continúe después de dos años se duplica con creces.

La investigación de Sánchez y Rodríguez (2026), sobre articulación entre políticas nacionales y proyectos institucionales de lectura en la costa ecuatoriana, evidenció que las directrices generales llegan a tener impacto real solo cuando se traducen en acuerdos locales adaptados a la dinámica de cada centro; sin esa mediación, las normas quedan en el papel y no modifican la rutina del aula.

El trabajo de Valverde y Campos (2026), sobre integración de recursos bibliográficos, digitales y comunitarios en escuelas rurales, demostró que la combinación equilibrada de materiales impresos, herramientas digitales accesibles y expresiones culturales locales multiplica el alcance de cada uno por separado, creando un ecosistema donde leer y escribir se convierten en experiencias variadas, accesibles y profundamente arraigadas. Estos tres estudios convergen en una enseñanza común: la sostenibilidad no es algo que se entrega junto con los materiales, sino algo que se construye paso a paso, con participación, con acuerdos y con visión de futuro.

A partir de estos antecedentes y de los hallazgos presentados en los capítulos anteriores, se formulan las preguntas que guían este capítulo: ¿De qué manera los recursos entregados, las prácticas desarrolladas y las decisiones institucionales pueden integrarse en un sistema coherente y duradero en cada una de las diez instituciones? ¿Qué mecanismos locales fortalecen la apropiación, el cuidado y la renovación de las iniciativas de animación lectora y

escritural? ¿Cómo conectar lo que sucede en el aula con las directrices distritales y nacionales, sin perder la identidad y la autonomía de cada centro? ¿Qué formas de colaboración entre instituciones permiten compartir avances, recursos y aprendizajes para que el conjunto sea más fuerte que cada parte por separado?

Estas interrogantes derivan directamente del recorrido realizado: si la dotación no es un fin en sí mismo, sino un punto de partida, lo que sigue es consolidar lo entregado en prácticas cotidianas respaldadas por la institución y reconocidas por la comunidad. El enfoque adoptado es de carácter integrador y prospectivo, buscando no solo describir lo que se ha hecho, sino proyectar cómo hacerlo perdurar. Se trata, en definitiva, de asegurar que la lectura y la escritura en Esmeraldas no sean un proyecto que termina, sino una práctica que crece, se comparte y se transmite de generación en generación.

La consolidación de una animación lectora sostenible en las diez instituciones del cantón Esmeraldas exige pasar de la entrega de materiales a la integración viva de recursos, prácticas y decisiones institucionales, de modo que cada libro, cada equipo y cada actividad se arraigue en la rutina escolar y en la identidad de la comunidad.

Se propone organizar la implementación en tres fases graduales que respetan los ritmos distintos de cada centro: durante los primeros tres meses se prioriza la organización visible y accesible de los espacios de lectura, la asignación de tiempos fijos semanales y el uso cotidiano de los materiales pertinentes; entre el tercero y el sexto mes se avanza hacia la producción escrita propia, la integración de la tradición oral en el aula y la formación básica en herramientas digitales de creación; y a partir del sexto mes se consolida el intercambio entre instituciones y la proyección hacia las familias.

Este enfoque escalonado responde a lo planteado por Bravo y colaboradores (2026), quienes advierten que pretender avanzar igual en todos los centros suele generar frustración y abandono; la sostenibilidad se construye permitiendo que cada institución avance según su propio paso, celebrando sus logros y reconociendo sus tiempos.

Los lineamientos para garantizar la permanencia de los recursos entregados se sustentan en la apropiación local antes que en la dependencia externa. En cada institución se mantiene la figura del docente responsable de lectoescritura, con funciones claras de registro, renovación del acervo y coordinación de actividades; se establece un sistema de reposición donde las producciones de los estudiantes pasan a formar parte del fondo bibliográfico, de modo que la colección crezca desde dentro y no solo por compras externas; y se involucra a las familias en el cuidado de los materiales, el préstamo a domicilio y la narración de relatos en el aula, transformando el recurso entregado en un bien compartido y protegido por todos.

En lo referente a las herramientas digitales, se prioriza el uso de aplicaciones gratuitas que no generen costos de renovación, se forman parejas de docentes que se acompañen mutuamente en el manejo, y se mantienen actividades que pueden realizarse sin equipos para que la tecnología nunca sea condición indispensable para leer y escribir. Como señalan Valverde y Campos (2025), los recursos más duraderos son aquellos que la comunidad siente suyos, sabe reparar y puede seguir utilizando, aunque no lleguen suministros nuevos.

Para la continuidad de las acciones en red entre las instituciones, se propone conformar una comunidad de aprendizaje que se reúna de forma presencial cada tres meses, rotando la sede en un centro distinto cada encuentro, de manera que todos conozcan las experiencias de los demás y se reconozcan como parte de un mismo movimiento.

Se establece un sistema de préstamo rotativo donde los libros, las producciones estudiantiles y los materiales didácticos viajen de un centro a otro, ampliando el alcance de cada recurso sin necesidad de duplicar inversiones; se crea un repositorio compartido de guías, textos y actividades elaboradas por los propios actores educativos, disponible para todos y en permanente crecimiento; y se diseñan encuentros anuales de lectura pública donde los estudiantes narren sus producciones a las familias y a las parroquias, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la visibilidad de su trabajo.

Esta red responde a lo descrito por Mina y colaboradores (2026), quienes encontraron que el intercambio entre pares fortalece la continuidad de los proyectos mucho más que la capacitación externa aislada: cuando un docente ve que lo que hace en otra institución cercana funciona, se motiva y adapta la experiencia con mayor confianza.

Se recomienda a la Dirección Distrital 08D01 de Educación acompañar este proceso reconociendo institucionalmente el tiempo dedicado a estas actividades, facilitando la participación en los encuentros y manteniendo el equilibrio entre las directrices nacionales y la autonomía de cada centro para adaptarlas a su realidad.

Se sugiere a las instancias culturales y educativas de la provincia de Esmeraldas mantener y ampliar el apoyo a la difusión de autores locales, de modo que los libros que llegan a las aulas sigan reflejando la voz, la historia y la diversidad del territorio. Y a cada comunidad educativa se le recuerda que lo más valioso no es lo que ha sido entregado, sino lo que ya estaba aquí: la palabra que narra, la memoria que se transmite y la capacidad de leer y escribir la propia historia. Como concluyen Loor y Vera (2026), la verdadera sostenibilidad no consiste en mantener un proyecto, sino en haber logrado que la lectura y la escritura formen parte de la vida cotidiana, de tal manera que nadie tenga que recordar a nadie que hay que leer y escribir, porque simplemente se hace, con alegría, con orgullo y con la voz de Esmeraldas.

6.2. Materiales y metodos

El presente capítulo se construye sobre un enfoque de investigación integradora y prospectiva, diseñado no solo para describir lo que ha ocurrido, sino para proyectar cómo consolidar y sostener las transformaciones logradas en las diez instituciones educativas participantes. Este enfoque fue seleccionado porque la sostenibilidad no se reduce a un dato que se mide, sino a un proceso que se construye articulando recursos, prácticas y decisiones institucionales; como señalan Fernández y Torres (2026), cuando se trata de asegurar la continuidad de iniciativas educativas en contextos rurales, el trabajo metodológico debe mirar tanto hacia lo que ya funciona como hacia lo que puede fortalecerse y extenderse con autonomía local.

El análisis se fundamenta en el conjunto de información recabada a lo largo del proyecto: los hallazgos del diagnóstico inicial, los resultados de la dotación de recursos, las valoraciones expresadas por docentes y directivos durante las visitas de acompañamiento, y las primeras experiencias de uso de los materiales y de intercambio entre instituciones, integrando todo ello en una reflexión coherente que conecta el punto de partida con la proyección a mediano y largo plazo.

La elaboración de los lineamientos de implementación se realizó mediante un proceso de validación participativa en el que docentes, directivos y representantes de las comunidades educativas aportaron sus perspectivas sobre qué acciones eran viables, en qué tiempos podían desarrollarse y qué apoyos necesitaban para llevarlas a cabo.

Se organizaron tres mesas de trabajo zonales donde cada institución expuso sus avances, sus dificultades y sus propias ideas de continuidad, permitiendo que las fases y los cronogramas propuestos no se diseñaran desde fuera, sino que surgieran del diálogo entre quienes cotidianamente hacen posible la animación lectora.

Esta metodología responde a lo planteado por Martínez y Paredes (2025), quienes sostienen que los planes de sostenibilidad son efectivos en la medida en que quienes los van a aplicar han participado en su diseño; cuando las directrices se reciben sin haberlas construido, el compromiso suele ser menor y la continuidad más frágil. Las propuestas de organización de espacios, asignación de tiempos y distribución de responsabilidades se ajustaron posteriormente a la realidad de cada tipo de centro, distinguiendo las dinámicas de las instituciones unidocentes, bidocentes y pluridocentes, para que ninguna recomendación resultara impracticable en un contexto concreto.

Para el diseño de los mecanismos de permanencia de los recursos entregados, se aplicó un enfoque de apropiación progresiva, que concibe el cuidado, la

renovación y la gestión de los materiales como responsabilidad compartida que se va asumiendo gradualmente.

Se definieron funciones claras pero flexibles para el docente responsable de lectoescritura, se establecieron registros sencillos de uso y préstamo que no generen carga administrativa excesiva, y se propusieron formas de reposición desde la propia producción estudiantil, de modo que el acervo crezca sin depender exclusivamente de suministros externos.

En lo referente a las herramientas digitales, se priorizó la formación entre pares y el manejo de aplicaciones que no requieren costos de renovación ni conectividad permanente, siguiendo los criterios de funcionalidad y estabilidad que describen Rodríguez y colaboradores (2026), según los cuales la tecnología más sostenible en contextos con limitaciones de acceso es aquella que se puede entender, reparar y compartir sin depender de especialistas externos.

La configuración de la red de intercambio entre instituciones se diseñó sobre la base de la reciprocidad y el reconocimiento de la diversidad, evitando establecer jerarquías entre centros ni exigir una estructura uniforme que no responda a la dinámica de cada uno. Se propusieron encuentros rotativos, un sistema de préstamo de materiales y un repositorio compartido de producciones elaboradas por las comunidades, con la intención de que la red no sea un espacio donde unos reciben y otros entregan, sino donde todos aportan lo que tienen y todos reciben lo que los demás han construido.

Este enfoque coincide con lo demostrado por Gómez y Valverde (2025), quienes encontraron que las redes educativas que perduran son aquellas que se construyen sobre el intercambio de experiencias reales y no sobre el cumplimiento de consignas externas; cuando cada institución siente que lo que hace es valioso para los demás, el compromiso se fortalece y la red se sostiene por sí misma. Finalmente, las recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas y culturales se formularon con base en las necesidades expresadas directamente por los actores del territorio, procurando que cada sugerencia responda a una dificultad concreta o a una aspiración real identificada durante el trabajo de campo.

6.3. Resultados

La validación participativa de los lineamientos de implementación permitió estructurar el proceso en tres fases reconocidas por el 100% de los directivos y docentes consultados como ajustadas a su realidad y a su ritmo de trabajo.

En la primera fase, correspondiente a los primeros tres meses, se organizaron los espacios de lectura en las diez instituciones, se asignó un tiempo fijo semanal de al menos 60 minutos para actividades de animación lectora en todos los

centros, y se registró un promedio de cuatro encuentros mensuales de uso cotidiano de los materiales.

En la segunda fase, entre el tercero y el sexto mes, se desarrollaron actividades de producción escrita propia en el noventa por ciento de las instituciones, se integraron relatos de personas mayores de la comunidad en el ochenta por ciento de los casos y se formaron dos docentes responsables por centro en el manejo básico de las herramientas digitales de creación.

En la tercera fase, a partir del sexto mes, se consolidó la red de intercambio entre las instituciones, con planificación confirmada de cuatro encuentros anuales y un sistema de préstamo rotativo que ya ha funcionado en dos ocasiones, moviendo ciento veinte materiales entre los centros participantes.

En lo referente a los mecanismos de sostenibilidad de los recursos entregados, se designó a un docente responsable de lectoescritura en cada una de las diez instituciones, con funciones claras de registro, organización del espacio y renovación de actividades.

Se implementó un sistema de registro de uso que ha contabilizado hasta la fecha mil doscientas consultas y préstamos de libros y materiales, con un promedio de tres préstamos por estudiante en el periodo.

Se conformó un fondo de reposición en cada centro que reúne actualmente entre veinticinco y cuarenta producciones escritas e ilustradas por los estudiantes, de modo que el acervo crece desde dentro sin depender exclusivamente de compras externas. En el caso de las herramientas digitales, se establecieron parejas de apoyo mutuo en el ochenta por ciento de los centros, se verificó que el cien por ciento de las aplicaciones instaladas no genera costos de renovación y se diseñaron actividades alternativas que se pueden realizar sin equipos, garantizando que la animación lectora no quede interrumpida por fallos de energía o conectividad.

Respecto a la continuidad de las acciones en red, se conformó la comunidad de aprendizaje integrada por los diez centros, con acuerdos de reunión presencial cada tres meses y rotación de sede en un centro distinto en cada encuentro.

Se creó un repositorio compartido que reúne hasta el momento 68 guías de actividad, textos producidos por estudiantes y materiales elaborados por docentes, disponibles para todos los participantes en formato accesible y editable. Se han realizado dos encuentros de intercambio de experiencias con la participación de cuarenta y seis docentes en total, y se diseñó el primer encuentro público de lectura y escritura comunitaria que reunirá a representantes de todas las instituciones en el centro del cantón.

Las recomendaciones formuladas por los propios actores educativos se organizaron en tres ejes: acompañamiento institucional por parte de la Dirección

Distrital, apoyo a la difusión de autores locales y reconocimiento del tiempo dedicado a estas actividades, propuestas que han sido presentadas y acogidas preliminarmente por las autoridades educativas del territorio.

6.4. Discusión

La validación unánime de los lineamientos de implementación por parte de las diez instituciones participantes confirma que cuando las propuestas se construyen con quienes las van a aplicar, la viabilidad y el compromiso aumentan de manera significativa. Este hallazgo coincide plenamente con lo documentado por López y colaboradores (2026), quienes en un trabajo desarrollado en escuelas rurales de la provincia de Manabí encontraron que los cronogramas y fases diseñadas con la participación de docentes y directivos registran tasas de cumplimiento superiores en un cuarenta por ciento a aquellas que se entregan ya elaboradas desde fuera.

El hecho de que se haya establecido un tiempo fijo semanal de al menos sesenta minutos de animación lectora en todos los centros no es un detalle menor: como señalan Mendoza y Loor (2025), la asignación de tiempo institucionalizado constituye el factor más determinante para que la lectura deje de ser una actividad ocasional y se convierta en una práctica arraigada; sin ese espacio protegido en el horario escolar, los materiales más valiosos pueden quedar sin uso. La progresión en tres fases: organización, producción e intercambio, responde además a la lógica de consolidar antes de ampliar, evitando la sobrecarga que suele acompañar a las iniciativas que pretenden transformar todo al mismo tiempo, tal como advierten Bravo y Paredes (2025) en su análisis de procesos de cambio educativo en contextos rurales.

Los mecanismos de sostenibilidad implementados muestran que la permanencia de los recursos no depende tanto de la cantidad recibida como de la forma en que se gestionan y se renuevan desde dentro. El sistema de registro que ha contabilizado mil doscientas consultas y préstamos en un periodo inicial relativamente breve sugiere que los materiales entregados están siendo utilizados de manera activa, y que la figura del docente responsable funciona como un pilar organizacional que antes no existía en la mayoría de los centros.

Esto converge con lo reportado por Valverde y Campos (2026), quienes identificaron que contar con una persona referente en cada institución duplica la probabilidad de que los espacios de lectura permanezcan abiertos y activos con el paso del tiempo. La creación de un fondo de reposición integrado por producciones de los estudiantes constituye una novedad especialmente relevante: a diferencia de acervos que dependen exclusivamente de compras externas, este crece con cada generación y refleja la voz de la comunidad. Como demostraron Orellana y Álvarez (2025), cuando los estudiantes ven sus propios

textos formando parte de la biblioteca, la valoración por la lectura y la escritura se refuerza mutuamente; el libro escrito por un compañero se lee con especial interés y se cuida con mayor dedicación que cualquier texto ajeno. La decisión de mantener actividades que no requieren equipos digitales coincide con lo planteado por Herrera y Sosa (2026), quienes recomiendan no condicionar la continuidad pedagógica a la disponibilidad de tecnología, sino verla como un recurso complementario que enriquece pero no detiene el proceso.

La conformación de la red de intercambio entre las diez instituciones representa el avance más transformador a mediano plazo, porque trasciende la entrega de materiales para construir vínculos entre comunidades que a menudo trabajaban de manera aislada. Los dos encuentros realizados y el préstamo de ciento veinte materiales entre centros confirman que existe una disposición real a compartir recursos y experiencias que antes no tenía cauce. Esto coincide con los hallazgos de Mina y colaboradores (2026), quienes en un seguimiento de tres años a redes educativas en Esmeraldas encontraron que las instituciones que participan en intercambios sostenidos presentan mayor continuidad en sus proyectos y mayor capacidad de resolver dificultades sin depender de ayuda externa.

El repositorio compartido con sesenta y ocho guías y producciones elaboradas por los propios actores educativos demuestra que el conocimiento práctico existe y solo necesitaba un espacio común para difundirse; como señalan Gómez y Valverde (2025), los materiales más útiles para los docentes son a menudo aquellos que han sido probados por otros docentes en contextos similares, mucho más que las guías elaboradas sin contacto directo con la realidad del territorio. Las recomendaciones formuladas y acogidas preliminarmente por las autoridades distritales cierran el círculo entre práctica y política: lo que ocurre en las aulas ya no permanece solo allí, sino que alimenta decisiones que pueden beneficiar a más instituciones, construyendo una relación de doble vía donde la realidad informa la normativa y la normativa protege y fortalece la realidad.

6.5. Conclusiones

La integración de recursos, prácticas y políticas en las diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas demuestra que la sostenibilidad de la animación lectora y escritural no se logra con una sola acción ni desde fuera, sino construyendo desde dentro, paso a paso y con la participación de todos quienes forman la comunidad educativa.

La organización del proceso en fases respetando los ritmos de cada centro ha permitido que las acciones arraiguen con mayor solidez, estableciendo tiempos fijos de lectura en el horario escolar y consolidando espacios que antes no existían o estaban desorganizados.

Queda claro que lo que se asigna un momento en la rutina se mantiene, mientras que lo que queda suelto se pierde; por eso, la incorporación de la lectoescritura creativa como parte habitual de la jornada escolar constituye el cimiento más firme para que perdure en el tiempo.

Los mecanismos de apropiación local han mostrado que el cuidado, la renovación y el sentido de pertenencia hacia los recursos son más determinantes que la cantidad de materiales entregados.

La figura del docente responsable en cada institución ha dado continuidad y orden a las actividades, el fondo de reposición con producciones propias hace que el acervo crezca desde la experiencia de los estudiantes y no solo por compras externas, y el uso de herramientas gratuitas y actividades sin dependencia de equipos garantiza que la lectura y la escritura no se detengan por falta de energía o conectividad. Todo esto confirma que la verdadera sostenibilidad consiste en que la comunidad se sienta dueña de los procesos, sepa mantenerlos y pueda seguir construyéndolos sin esperar siempre ayuda de afuera.

La red de intercambio entre las instituciones ha abierto un camino que va mucho más allá de este proyecto: ha permitido que escuelas que antes trabajaban solas se reconozcan como parte de un mismo esfuerzo, compartan lo que saben y aprendan de lo que otros ya hacen bien.

El préstamo rotativo de materiales, el repositorio de guías y producciones y los encuentros presenciales han creado un tejido de apoyo mutuo que fortalece a cada centro y al conjunto. Las recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas han permitido conectar la realidad de las aulas con las decisiones institucionales, de modo que lo que se vive en las escuelas influya en las directrices y estas a su vez respalden lo que se construye en el territorio.

La animación lectora sostenible en Esmeraldas no es algo que se entregue ni algo que se imponga: es algo que se lee, se escribe, se comparte y se cuida juntos, cada día, con la voz propia y la memoria viva de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Bravo, L., y Paredes, A. (2025). Ritmos de cambio educativo: avance gradual y sostenibilidad en escuelas rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(2), 163–180. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/551

García, R., y Bravo, L. (2025). Sostenibilidad de iniciativas educativas: articulación entre recursos, prácticas y normativas. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 9(2), 145–162. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/541

Gómez, P., y Valverde, M. (2025). Conocimiento práctico y redes docentes: intercambio de experiencias entre escuelas de la costa ecuatoriana. *Revista de Educación y Desarrollo Comunitario*, 11(3), 152–169. https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/652

Gómez, P., y Valverde, M. (2025). Conocimiento práctico y redes docentes: intercambio de experiencias entre escuelas de la costa ecuatoriana. Revista de Educación y Desarrollo Comunitario, 11(3), 152–169. https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/652

Herrera, D., y Sosa, L. (2026). Tecnología como apoyo y no como condición: criterios de sostenibilidad digital en contextos rurales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 259–276. https://www.riead.org/revista/article/view/2230

Herrera, D., y Sosa, L. (2026). Tecnología como apoyo y no como condición: criterios de sostenibilidad digital en contextos rurales. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 29(2), 259–276. https://www.riead.org/revista/article/view/2230

Loor, K., Mendoza, A., y Vera, D. (2026). Apropiación comunitaria y continuidad de proyectos de lectura en Esmeraldas. *Revista de Educación y Desarrollo Comunitario*, 12(1), 116–133. https://revistaeducacioncomunitaria.ec/index.php/rec/article/view/657

López, R., García, M., y Mendoza, L. (2026). Participación local en el diseño de proyectos educativos: impacto en el cumplimiento de cronogramas. *Revista de Gestión Educativa Local*, 7(2), 128–145. https://revistagestioneducativa.ec/index.php/rgel/article/view/627

Mendoza, A., y Loor, K. (2025). Tiempo institucionalizado: factor clave de continuidad de la animación lectora. *Revista de Educación Intercultural*, 22(2), 167–184. https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/600

Mendoza, A., y Vera, D. (2026). Lectoescritura creativa: recursos, prácticas y políticas alineadas en escuelas rurales. *Revista de Pedagogía y Experiencias Educativas*, 19(2), 127–144. https://revistapedagogia.ec/index.php/rpe/article/view/485

Mina, T., Sánchez, A., y Quintero, K. (2025). Factores de continuidad de proyectos educativos en zonas rurales de Esmeraldas. *Revista Ecuatoriana de Educación Intercultural*, 22(2), 149–166. https://revistaintercultural.ec/index.php/rei/article/view/597

Mina, T., Sánchez, A., y Quintero, K. (2026). Redes entre escuelas rurales de Esmeraldas: impacto en la autonomía y continuidad de proyectos. *Revista Ecuatoriana de Educación y Sociedad*, 17(1), 89–106. https://revistaeducacionysociedad.ec/index.php/res/article/view/610

Orellana, D., y Álvarez, M. (2025). El estudiante como autor: impacto de las producciones propias en la motivación lectora. *Revista de Pedagogía y Experiencias Educativas*, 19(2), 145–162. https://revistapedagogia.ec/index.php/rpe/article/view/488

Orellana, D., y Álvarez, M. (2025). El estudiante como autor: impacto de las producciones propias en la motivación lectora. Revista de Pedagogía y Experiencias Educativas, 19(2), 145–162. https://revistapedagogia.ec/index.php/rpe/article/view/488

Sánchez, A., y Rodríguez, D. (2026). Políticas nacionales y proyectos locales: mediación institucional en fomento lector. *Revista de Gestión Educativa Local*, 7(1), 92–109. https://revistagestioneducativa.ec/index.php/rgel/article/view/618

Valverde, M., y Campos, L. (2026). Ecosistemas de lectura: integración de recursos impresos, digitales y comunitarios en escuelas rurales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(2), 223–240. https://www.riead.org/revista/article/view/2221

Valverde, M., y Campos, L. (2026). La figura del responsable de lectura: pilar de sostenibilidad en escuelas rurales. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 10(1), 139–156. https://revistaie.ec/index.php/riei/article/view/557

EDITORIAL GRUPO AEA

RESUMEN

Este libro presenta el proceso y los resultados del Proyecto de Vinculación con la Sociedad desarrollado por la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas, en diez instituciones educativas del cantón Esmeraldas, territorio de profunda herencia afrodescendiente donde la lectoescritura enfrenta escasez de materiales pedagógicos y didácticos, desconexión entre contenidos escolares e identidad local, recursos desactualizados y conectividad inestable. El objetivo fue diagnosticar las prácticas vigentes, dotar recursos pertinentes y formular lineamientos para que la lectoescritura creativa arraigue con autonomía comunitaria. Se aplicó una metodología exploratoria, descriptiva y participativa que construye primero el panorama conceptual, normativo y contextual de la animación a la lectoescritura, sentando las bases teóricas y políticas del estudio y situando la realidad educativa y cultural de Esmeraldas como escenario central; detalla además el diseño, la selección de instituciones y el procedimiento de recolección y análisis de información, para luego presentar el diagnóstico institucional que describe y analiza las políticas vigentes y las brechas por cerrar, conformando el núcleo empírico donde la voz de cada centro cobra forma. Se estableció la línea base sobre disponibilidad de acervo bibliográfico, infraestructura, uso de tecnologías y programas en marcha, orientando la estrategia de selección y entrega de recursos pedagógicos y didácticos con criterios ajustados al contexto y a las necesidades detectadas. Finalmente, se formulan propuestas de sostenibilidad, lineamientos de implementación, mecanismos de permanencia y recomendaciones para fortalecer la red de intercambio entre instituciones, de modo que el proyecto no concluya con la entrega de materiales, sino que se consolide como práctica compartida y autónoma. Se concluye que fortalecer la lectoescritura en Esmeraldas no requiere importar modelos ajenos, sino reconocer lo propio, dotar con pertinencia y construir sostenibilidad desde la comunidad: leer lo que se es, escribir lo que se vive y compartir lo que se tiene.

Palabras Clave: Animación a la lectoescritura; Promoción lectora; Escritura creativa; Diagnóstico institucional; Recursos educativos digitales.

Abstract

This book presents the process and results of the Community Engagement Project developed by the Basic Education Program of the School of Education at the Luis Vargas Torres Technical University in Esmeraldas, in ten educational institutions in the Esmeraldas canton, a region with a deep Afro-descendant heritage where literacy programs face a shortage of pedagogical and instructional materials, a disconnect between school curricula and local identity, outdated resources, and unstable internet connectivity. The objective was to assess current practices, provide relevant resources, and formulate guidelines to help creative literacy take root through community autonomy. An exploratory, descriptive, and participatory methodology was applied, which first establishes the conceptual, normative, and contextual framework for literacy promotion, laying the theoretical and policy foundations of the study and positioning the educational and cultural reality of Esmeraldas as the central setting; It also details the study design, the selection of institutions, and the procedures for data collection and analysis, before presenting the institutional assessment that describes and analyzes current policies and the gaps to be addressed, forming the empirical core where the voice of each center takes shape. A baseline was established regarding the availability of library collections, infrastructure, technology use, and ongoing programs, guiding the strategy for selecting and delivering educational and instructional resources based on criteria tailored to the context and identified needs. Finally, proposals for sustainability, implementation guidelines, mechanisms for continuity, and recommendations to strengthen the network of exchange among institutions were formulated, so that the project does not end with the delivery of materials but rather becomes established as a shared and autonomous practice. It is concluded that strengthening literacy in Esmeraldas does not require importing external models, but rather recognizing local strengths, providing relevant resources, and building sustainability from within the community: reading what one is, writing what one experiences, and sharing what one has.

Keywords: Literacy promotion; Reading promotion; Creative writing; Institutional assessment; Digital educational resources.

http://www.editorialgrupo-aea.com

Editorial Grupo AeA

editorialgrupoaea

Editorial Grupo AEA

ISBN: 978-9942-598-23-3

9 789942 598233